

## *Il curriculum e le autonomie formative*

**Umberto Margiotta**

### **1. La necessità di un approccio sistemico alle politiche dell'istruzione e della formazione.**

Ogni approccio al cambiamento di fini, principi, contenuti, e struttura del curriculum deve confrontarsi con i limiti di elasticità del sistema scolastico di riferimento. Nessuna riforma del curriculum può partire da zero. Certo il cuore della riforma del curriculum resta la classe e l'azione formativa che vi si svolge. A maggior ragione, dopo quanto siamo venuti dicendo, un curriculum orientato così esplicitamente alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale personale di ciascuno trova nell'azione formativa reciproca di studenti e insegnanti, in primo luogo, il suo cardine centrale. Tuttavia ciò avviene, quando avviene, al microlivello, e l'interdipendenza con le altre parti dell'insieme è ovvia. L'autonomia scolastica diviene così, al mesolivello, la cifra di paragone del protagonismo progettuale di una intera comunità, insieme sociale e professionale. L'esperienza di altri Paesi insegna che il gioco si consuma proprio nel momento in cui gli eventi educativi si incrociano con le attività, le attese, i progetti, le regole, i sistemi di conoscenza che ogni singola istruzione riesce a produrre e ad estendere. In alcuni Paesi le scuole sono del tutto autonome, in altri soffrono di un bassissimo grado di libertà. Ma il gioco si consuma a livello di Istituto nella particolare relazione che si consuma tra tutti gli attori coinvolti. Certo una riforma del curriculum, per attuarsi, coinvolge di necessità il livello dell'educazione nazionale come sistema di indirizzo, di controllo e di governo. Ed è infine a questo livello che si scontano le deficienze, le astuzie, i tempi di effettiva attuazione, il consenso generale o meno alle scelte di indirizzo in specifico avviate e realizzate.

Su un punto l'esperienza internazionale è precisa: se il livello nazionale non assicura congiuntamente coassialità di strategie attuative e sinergia virtuosa con i centri di ricerca educativa per l'analisi e la valutazione di efficacia del curriculum, è ben difficile che si origini quell'innescò di reazione a catena che produce effetti visibili e moltiplicativi sulle stesse attese sociali nei riguardi della formazione. L'esempio in positivo della Nuova Zelanda al riguardo è significativo. L'esempio problematico del Regno Unito in applicazione del National Curriculum è parimenti significativo. Approccio sistemico alla riforma del curriculum significa sostanzialmente questo: saper coniugare diagnosi e prognosi; non lasciarsi illudere dai presunti effetti taumaturgici della conoscenza e della diagnosi magari gelosamente custodite da un'Amministrazione che ne fa, indebitamente, oggetto di contrattazione politica. Piuttosto, accompagnarle costantemente con azione propositiva e cooperativa costante. Non limitarsi ad inondare di dati scuole, capi d'Istituto, insegnanti e genitori, ma accompagnare i dati con orientamenti per l'azione e, meglio, con linee d'azione di cui sia chiaro il processo di internazionalizzazione che così consegue alle regole, agli atteggiamenti, alle

attese. Non affidarsi alla bontà dei propositi, ma determinare le condizioni di lavoro a quanti si chiede di riparar più ruote in corsa. Ma soprattutto, soprattutto promuovere una riforma del curriculum che dia nerbo e spessore alle riforme organizzative del sistema scolastico. L'integrazione delle risorse per lo sviluppo di politiche formative efficaci rappresenta un passo importante per la realizzazione di più evolute forme di implementazione economica delle risorse istruzione e formazione. La saldatura tra questi due poli rappresenta forse una delle caratteristiche più interessanti del laboratorio Europa. E' pertanto necessario realizzare un sistema formativo dai forti connotati infrastrutturali, *organizzato in chiave intermodale*, che possa voltar pagina rispetto alla sostanziale configurazione sommativa delle risorse formative fin qui seguita dalle politiche economiche internazionali e sovranazionali.<sup>1</sup>

Forse l'unica prospettiva per integrare efficacemente istruzione, formazione e lavoro, sembra consistere nel configurare lo spazio dell'istruzione come *spazio di intermodalità*. Ciò comporta una profonda rivoluzione concettuale nel modo stesso di concepirsi da parte della istruzione e del suo sistema amministrativo. E tuttavia è l'unica riforma strutturale che ci pare possa restituire alla istruzione quella vivibilità, quell'accesso desiderato e quella convenienza che si auspica in vari modi da diverse parti. Uno spazio intermodale per esistere e funzionare deve insieme risultare rigoroso e flessibile, tanto nell'offerta di servizi quanto nel loro sviluppo organizzativo. Uno scambio deficitario può essere un'eccezione; un intero ciclo di scambi deficitari, sovrapposizioni e sprechi significano crisi ed entropia. Nel nostro caso intendere l'istruzione come spazio intermodale significa assumere come prioritarie le seguenti politiche:

a) *un set appropriato di politiche macro-economiche*. La istruzione ha bisogno di dotarsi esplicitamente di una politica macro-economica per il doppio ruolo che quest'ultima può conferirle come vettore di formazione continua: nel breve periodo essa può contribuire a limitare l'impatto negativo delle sue cicliche fluttuazioni (di risorse, di personale, di utenti) sui suoi outcomes; nel lungo periodo essa può rappresentare una prospettiva credibile di stabilità nei costi di investimento per le famiglie e per i singoli, assicurando parità di fruizione delle opportunità formative, un sistema di crediti formativi riconosciuti sia per l'ingresso nella vita attiva che per la transizione sul lavoro, forme adeguate di sostegni finanziari, scomputabili dai singoli secondo il merito e l'evolversi della carriera professionale.

b) *Un'autonomia scolastica o formativa pienamente transitabile dai suoi attori*. La comunità europea si avvia alla definizione di un concetto nuovo che potremmo definire della "mobilità compatibile". Si fa strada cioè il concetto che una mobilità umana e professionale affidata alla naturale

---

<sup>1</sup> Il concetto di *intermodalità* è tratto dalla teoria dei sistemi: esso designa natura e funzionamento di una infrastruttura che risulti capace di assicurare scambio e circolazione continui, ottimizzando le soglie di soddisfazione dei suoi utenti attraverso l'adozione di tecniche che controllano ovvero annullano sprechi e scambi deficitari, accrescono il valore dei prodotti circolanti, assicurano la possibilità di combinare, in modo economico e conveniente, prodotti diversi con vettori diversi in funzione degli scopi e dei piani personali degli utenti.

crescita delle riserve di competenza dei vari Paesi vada disincentivata attraverso leve diverse sostanzialmente riconducibili a misure di razionalizzazione della spesa. L'intermodalità delle risorse e tra diversi comparti formativi può invece rappresentare una nuova opportunità di scelta offerta al sistema delle imprese e delle famiglie, che possono, a livello individuale, ottimizzare il continuum di percorsi formativi usufruendo di tutte le modalità possibili e di tutte le sinergie, mantenendo autonoma la libertà di scelta sui modi di fruizione e di personalizzazione, nonché autonoma anche la valutazione in chiave economica del rapporto costi/benefici che presiederà alle loro scelte entro un quadro di concorrenza tra le offerte formative a disposizione. E se ciò vale per i genitori e gli studenti, occorre che l'organizzazione del lavoro scolastico assicuri le condizioni speculari di fattibilità.

*c) Un sempre più visibile collegamento tra politiche formative e politiche attive del lavoro.*

## **2. La formazione di chi è chiamato a realizzare le riforme: adottare un approccio sistemico**

La parola chiave, se si vuole lo slogan, dominante in tutte le analisi delle iniziative di formazione in servizio adottate dai vari Paesi per supportare e promuovere le nuove prospettive curriculari è l'invito a lavorare in team. Quanto asserito per l'apprendimento degli studenti vale a maggior ragione per gli insegnanti. Un curriculum orientato alla formazione dei talenti, flessibile e modulare ha bisogno di intellettuali specializzati nell'insegnamento. Ma soprattutto ha bisogno di comunità di professionisti che operino congiuntamente e per sinergie precise nella istruzione e nel suo intorno. Un altro sottoprogetto OCSE relativo alla qualità dell'insegnamento pone, contestualmente, in rilievo l'importanza strategica (per le nuove prospettive curriculari fin qui enunciate) di un investimento inedito (nella forma più che nelle risorse) sul capitale umano dei sistemi scolastici. Articolazione orizzontale delle professionalità, organizzazione verticale delle carriere, formazione al lavoro intellettuale cooperativo in sintonia con quanto avviene e sta trasformando nella società della conoscenza il lavoro intellettuale: sono questi i punti salienti su cui l'invito di Paesi come l'Australia, la Nuova Zelanda, l'Austria è di non seguire le vie tradizionali di organizzazione della formazione in servizio del personale scolastico. Formazione inedita si chiede anche per quel che riguarda il ruolo dei dirigenti, che non vanno esclusi o emarginati dalle azioni a favore dei docenti, bensì coinvolti sistematicamente, dal momento che il *focus* principale delle politiche attive di formazione del personale scolastico risulta centrato sulla comunità scolastica professionale come un insieme.

Le unità scolastiche, oggi organizzate secondo una rigida manifesta divisione di funzioni e gradi ancora alti di specializzazione degli indirizzi, sono invece pressate da una domanda sociale crescente per profili formativi inclusivi, con enfasi particolare sul ragionamento pratico e sulle attività civili e sociali.

La produzione autonoma, però, di saperi e conoscenze densamente contestualizzati, da parte delle relative comunità docenti, richiede strategie didattiche e un apprendimento attivo a forte personalizzazione con posizionamento privilegiato nelle situazioni reali di vita e di lavoro. Ne consegue che l'intera ottica, formativa e di politica dell'istruzione, sposti il suo baricentro d'attenzione verso il lavoro pratico che si svolge in aula.

Per quanto, tuttavia, ciò risulti accolto nel dibattito internazionale e tali cambiamenti siano ritenuti necessari per adeguare gli stili di insegnamento e di apprendimento alla domanda sociale, tutto ciò rischia di risultare mero movimento d'opinione qualora non intercetti la struttura e la pratica di gestione del curricolo come campo privilegiato di intervento e di azione. Sono infatti i contenuti del curricolo lo spazio in cui di fatto prende corpo concreto e si ridislocano le nuove gerarchie di valori emergenti dalle locali forme di conoscenza e di sapere fortemente contestualizzate. E' nella trama curricolare (contenuti, metodi, obiettivi, scopi, risultati formativi attesi) che le nuove, concrete forme di conoscenza filtrano gli universali astratti dei saperi e dell'esperienza per rigenerarsi attraverso personalissime vie di riproduzione e di diffusione. Lavorando su problemi reali in riferimento a scenari concreti di scelte e di decisioni, l'allievo sviluppa naturalmente il bisogno di scegliere o di decidere secondo convenienza, efficacia e responsabilità. Ma per ciò stesso egli scopre la dimensione concreta e per lui significativa entro cui orientare le sue scelte morali, le implicazioni sociali delle sue assunzioni di responsabilità personale e collegiale. Per quanto - va detto - tale approccio risulti poco usato finora dai vari Paesi nell'ispirare le proprie politiche di rinnovamento scolastico (non essendo riuscita la più parte di essi a liberarsi dalla dipendenza dal paradigma della razionalità tecnologica), pure l'insieme delle istanze, delle aspirazioni e degli scopi posti a fondamento di alcune tempestive riforme del curricolo, in questi ultimi anni, trovano nella prospettiva appena delineata la forma logica conseguente alle alternative avviate.

Ne consegue pertanto che non basta più sostenere - nonostante che sia tale l'opinione generale - che il fondamento del rinnovamento consista nel trasferire, tutto o parte delle scelte didattiche e formative, dalle autorità nazionali a quelle regionali o locali.

La riforma del curricolo deve generare e garantirsi affidamenti espliciti e consenso diretto da parte dei docenti. Se l'argomento principale è che la singola autonomia locale sia l'unità a cui affidare il compito di sviluppare ogni innovazione, allora la stessa valutazione del servizio e le strategie di assistenza tecnica, di indirizzo e di controllo andranno formulate nel rispetto rigoroso di questo ruolo centrale affidato alle singole autonomie, così che le scuole e le istituzioni formative possano godere del peso e dell'autorità di cui hanno bisogno.

Se l'innovazione sviluppata a livello locale e l'autovalutazione hanno da essere le chiavi di volta di ogni rinnovamento, allora occorre rendere esplicito che la riforma del curricolo è molto più importante di ogni ingegneria o alchimia di palazzo in materia di valutazione, perché essa

riforma costituisce una questione civile e politica radicale, già solo il fatto di dover decidere a quale livello (centrale o locale) collocare la gestione del curriculum. E' infatti evidente che, da questo punto di vista, è necessario ed urgente identificare un delicato bilanciamento tra due regni: quello dell'autonomia culturale e professionale degli insegnanti e delle istituzioni da una parte, e quello del pubblico interesse nel supportare il cambiamento economico e sociale, nel definire gli standard necessari per la preparazione del futuro cittadino, nell'assicurare un controllo rigoroso della spesa pubblica, dall'altra.

Non si può ignorare il fatto che come cambia l'educazione così i suoi metodi e i suoi linguaggi si fanno sempre meno familiari agli adulti rispetto alla istruzione che essi ricordano. Invece il pubblico adulto deve farsi una ragione dei cambiamenti, e cerca invero di farsela osservando e partecipando, molto più che in passato, al lavoro dei figli. Cosicché le due maggiori priorità nell'approccio sistemico alla Riforma del curriculum sono costituite appunto dalle seguenti:

- sviluppare una diffusa, pubblica comprensione del cambiamento educativo;
- allargare ma localizzare la responsabilità attraverso la partecipazione ad ogni cambiamento.

Ma il *focus* di ogni riforma rimane il lavoro formativo in aula, ed il primo passo della riforma è rappresentato dal collegamento reciproco delle aule tra loro. Ciò non toglie che, ad un'osservazione diretta delle innovazioni in passato, l'apparente impermeabilità della istruzione al cambiamento e le impervie difficoltà spesso frapposte dai docenti a qualunque modifica dell'organizzazione del loro lavoro, inducano molti osservatori e politici a manifestare scetticismo al riguardo. La crescente attenzione sociale e la domanda delle famiglie di toccare con mano i reali benefici promessi dall'apprendimento attivo, unitamente all'enfasi organizzativa posta sul lavoro cooperativo, sulla collegialità e sulla necessità di orientare ogni insegnamento verso lo sviluppo di conseguenze pratiche, ebbene tutto ciò lascia senza dubbio gli insegnanti privi di alibi. Ma da ciò deriva un imperativo per la ricerca educativa e la cultura scolastica: che le implicazioni della riforma del curriculum per i contenuti del medesimo, per l'organizzazione del lavoro docente, per la riforma organizzativa delle istituzioni scolastiche ed universitarie, per la definizione degli standard formativi e loro valutazione siano considerate in rapporto ai compiti assegnati ad ogni insegnante e ad ogni istruzione.

Ciò significa, anche, portare una rigorosa attenzione all'ampiezza e al grado di cambiamento che si propone, Poiché i sistemi formativi sono complessi, interconnessi a livelli multipli, la pianificazione di ogni innovazione va condotta con anticipazione dei risultati o delle conseguenze non prevedibili e non desiderabili.

Infine il consenso alla riforma del curriculum è materia di lungo e ostinato lavoro, non affidabile alle esternazioni o agli annunci della stampa. Il consenso dei vari pubblici e, soprattutto, il consenso degli insegnanti sono i fattori determinanti il successo.

Ne è corollario la considerazione che un processo radicale di innovazione produce demotivazione verso l'innovazione medesima, e spesso porta proprio i loro attori principali, a disertare lo sviluppo delle abilità necessarie a realizzarla.

Lo sviluppo di nuovi scenari e paradigmi di apprendimento, quali quelli fin qui descritti esige una stretta e sistematica coordinazione tra valutazione di sistema, organizzazione ( e riforma) del lavoro scolastico, e sviluppo culturale e professionale degli insegnanti. E' qui, non nel tipo di valutazione effettuata, il criterio di verità dell'innovazione perseguita.

Gli insegnanti sono soprattutto studenti in apprendimento continuo. Ma il loro sviluppo professionale non può essere eterodiretto dal centro. La qualità e la dignità della istruzione ne soffrirebbe fino a morire. Dunque occorre confrontarsi con loro, fino in fondo. E, piuttosto, far sì che, in ogni modo, essi diventino "comunità di professionisti".