

Il curriculum ed i suoi livelli logici

Massimo Baldacci

Il curriculum rappresenta un dispositivo, teorico e pratico al tempo stesso, per pensare e per organizzare il percorso formativo scolastico. Si tratta, perciò, di uno strumento di lavoro fondamentale per qualsiasi insegnante.

Spesso, nei ragionamenti sul curriculum si riscontra, però, spesso una certa confusione concettuale. Un modo per tentare di mettere ordine in questo campo è quello di chiarire i diversi livelli del discorso.

1. I livelli logici dell'apprendimento e il curriculum

Secondo Bateson¹, molte confusioni sull'apprendimento possono essere evitate se si distinguono i suoi livelli logici. La mia idea è che questo principio sia estensibile anche al curriculum scolastico: possiamo porre con maggiore chiarezza i suoi problemi, se ne discerniamo i differenti livelli logici. Per esplorare questa ipotesi occorre proiettare i tipi dell'apprendimento sulla struttura del curriculum. Bateson indica tre diversi livelli dell'apprendimento, che sono contraddistinti dal genere di *cambiamento* che si verifica:

- l'*apprendimento 1* (o protoapprendimento) consiste in una modificazione del comportamento e della struttura cognitiva del soggetto; corrisponde all'apprendimento comunemente inteso;
- l'*apprendimento 2* (o deuteroapprendimento) è, invece, rappresentato da un cambiamento dell'apprendimento 1 che ne modifica il successivo decorso: rendendolo più rapido, per esempio; fanno parte di questa tipologia di acquisizioni: l'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento, e l'acquisizione di abitudini mentali (*formae mentis*, stili cognitivi, competenze, ecc.);
- l'*apprendimento 3* consiste in una modificazione dell'apprendimento 2, che diventa più rapido (si impara più celermente a formarsi abitudini cognitive) e maggiormente flessibile (s'impara a liberarsi di tali abitudini).

Questa struttura può essere proiettata sul curriculum, determinandone un'articolazione su più livelli logici. Per semplicità, circoscrivo l'analisi agli aspetti cognitivi della formazione e, almeno per il momento, mi limito a distinguere due livelli:

- il *curriculum 1* corrisponde al protoapprendimento e consiste nell'assimilazione di conoscenze e abilità legate ai vari saperi curricolari;
- il *curriculum 2* corrisponde, invece, al deuteroapprendimento e riguarda la formazione di abitudini mentali astratte (*formae mentis*, stili cognitivi, competenze ecc.).

Per comprendere le implicazioni di questa articolazione del curriculum, occorre qualche nota di approfondimento sulle caratteristiche dei tipi d'apprendimento. In primo luogo, occorre tenere conto del fatto che l'apprendimento 1 è diretto e manifesto, mentre l'apprendimento 2 ha carattere *collaterale* (si struttura parallelamente all'apprendimento 1 e solo in connessione con esso) e risulta, perciò, poco evidente. Inoltre, si deve considerare che l'apprendimento 1 produce risultati a breve-medio termine, mentre l'apprendimento 2 dà i suoi frutti solo a medio-lungo termine.

Queste caratteristiche determinano a loro volta la differente natura dei due livelli del curriculum. Il curriculum 1 è relativo ai risultati diretti e immediati delle singole discipline; si tratta, cioè, del

¹ Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

curricolo nel senso ordinario del termine: come corso di studio delle diverse materie scolastiche. Il curricolo 2 concerne invece gli effetti formativi collaterali e di lungo termine della scuola, nei termini di mentalità, stili di pensiero, competenze ecc. Come dire: da un lato la testa piena, dall'altro la testa ben fatta². Inoltre, il primo livello corrisponde a quella che solitamente chiamiamo "istruzione", mentre il secondo è inerente alla cosiddetta "educazione intellettuale"; al tempo stesso, il carattere collaterale dell'apprendimento 2 chiarisce che non si dà educazione intellettuale al di fuori dei processi d'istruzione; essa è annidata in tali processi: è il modo di fare istruzione che produce educazione intellettuale, e quest'ultima risulta di qualità solo se tale modo è di tenore adeguato. Infine, se il curricolo 1 è senz'altro l'oggetto della *didattica*, il secondo livello tende ad essere proprio di una *pedagogia del curricolo*³.

Questa ipotesi di articolazione dei livelli logici del curricolo trova un'importante corroborazione esterna nella teoria del curricolo di Dewey.

In *Come pensiamo*, il pensatore americano scriveva: "Ogni insegnante ha sempre la tentazione di fissare la sua attenzione su un campo limitato dell'attività dello scolaro. Lo studente fa dei progressi nell'argomento particolare di aritmetica, di storia, di geografia, che si sta trattando? Quando l'insegnante fissa esclusivamente la sua attenzione su questo punto, finisce inevitabilmente per trascurare il *sottostante processo* di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti. Eppure questi ultimi sono quelli che più importano per il futuro"⁴. In altre parole, Dewey evidenzia l'esistenza di due distinti livelli del curricolo. Ad un primo livello, l'alunno acquisisce conoscenze relative ad argomenti delle varie discipline; ma oltre a questo, vi è un altro livello dell'apprendimento, definito "sottostante" (meno evidente), attraverso cui si formano abiti mentali durevoli. Questa idea viene ribadita in *Esperienza e educazione*: "Forse il maggiore degli errori pedagogici è di credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'*apprendimento collaterale*, la formazione di attitudini durature o di repulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti ciò che conta veramente nel futuro"⁵. In altri termini, Dewey (come Bateson) colloca il secondo livello dell'apprendimento in una dimensione collaterale alle acquisizioni di primo livello, e sottolinea l'importanza di tale dimensione per il destino degli individui, in quanto li riveste di abiti che li accompagneranno nel corso della loro esistenza, condizionando (nel bene come nel male) le loro esperienze.

2. Il curricolo e i processi di modernizzazione

Quale rilevanza ha la distinzione dei livelli del curricolo in rapporto ai processi di modernizzazione?

Possiamo considerare il cambiamento sociale come la caratteristica peculiare della modernizzazione. Difatti, per modernizzazione possiamo intendere l'insieme dei mutamenti di carattere sociale, politico, economico e culturale che hanno investito in maniera massiccia il mondo intero negli ultimi duecento anni, e particolarmente nell'ultimo mezzo secolo.

² Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

³ In altri termini, avanzo l'ipotesi che, rispetto alla formazione intellettuale, la distinzione tra l'oggetto della didattica e quello della pedagogia non stia tanto in una distinzione di contenuto, quanto di livello logico.

⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986 (1933), p. 124. Corsivo nostro. Questo processo sottostante corrisponde al deuteroapprendimento di Bateson.

⁵ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (1938), p. 33. Corsivo mio.

Questi processi di cambiamento sono diventati sempre più rapidi, ed hanno assunto una dinamica caotica; e ciò rende necessario un mutamento di prospettiva formativa. Cerchiamo di spiegarci chiaramente.

Dapprima, la modernizzazione porta l'esigenza di un incremento delle conoscenze individuali; la necessità di una certa preparazione tecnica, e di saperi inerenti la dimensione della cittadinanza, comporta una maggiore istruzione per tutti i membri della società. Ciò porta a mettere l'accento sul primo livello del curriculum.

Col consolidamento della modernizzazione, il cambiamento sociale e scientifico diventa, però, sempre più rapido e questo tende a produrre un'altrettanto celere obsolescenza delle conoscenze. Di fronte a questa nuova situazione, si rende necessario un mutamento di paradigma formativo: non basta più una testa piena di cognizioni, occorre anche una testa ben fatta, capace di riadeguare costantemente il proprio corredo di conoscenze e, dunque, un soggetto che abbia imparato ad apprendere per tutta la vita⁶. Il mutamento paradigmatico consiste, cioè, nell'essenzializzare il curriculum 1 (l'assimilazione di saperi) per dare centralità al curriculum 2, agli effetti formativi di lungo termine della scuola, legati alla strutturazione di abiti mentali permanenti. Di fronte all'obsolescenza delle conoscenze e al loro decadimento nella memoria dell'individuo, sta la persistenza degli abiti mentali. Quando ci si è dimenticati dei contenuti appresi a scuola, o questi sono ormai superati, ci resta però il guardaroba mentale che la scuola ci ha foggato. Ed è tale guardaroba che, se adeguatamente conformato, ci può permettere di continuare ad apprendere per tutta la vita.

3. Curriculum e competenze

Intendiamo adesso focalizzare il discorso su una delle strutture del curriculum 2: le competenze. In epoca recente si è pensato di supplire ai limiti di un'istruzione basata solo sull'assimilazione di conoscenze ponendo l'attenzione sull'acquisizione di strutture che hanno la sostanza degli abiti mentali duraturi: le competenze, appunto.

Nel linguaggio comune, per "competenza" s'intende l'abilità e l'esperienza acquisita in un determinato ambito d'attività. Si tratta di un concetto che, in genere, adoperiamo in relazione a contesti professionali, per indicare la capacità di fornire prestazioni efficaci. Così si dice che un medico (o un avvocato, un idraulico ecc.) è "competente" per segnalare che *sa fare* il proprio mestiere a "regola d'arte", e sottolinearne la conseguente affidabilità.

L'introduzione del concetto di "competenza" nella pedagogia scolastica è piuttosto recente, e non esiste una sua definizione precisa da tutti condivisa.

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare "competenze" è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di "parlare" di certi argomenti, senza averne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico.

Il concetto di competenza è stato perciò legato alla capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi.

⁶ Si deve precisare che una testa ben fatta è anche una testa piena delle cose giuste, ricca di sapere e di cultura.

In genere, si ritiene che alla competenza, così sommariamente concepita, si debba riconoscere una struttura complessa, che tiene insieme vari aspetti che spesso tendiamo a distinguere e a contrapporre.

In primo luogo, nella competenza è presente sia un aspetto “esterno”, la prestazione adeguata, sia uno “interno”, la padronanza mentale dei processi esecutivi; perciò, una competenza si definisce sia sul piano della *performance* osservabile (come volevano i comportamentisti), sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che si compiono “nella testa” dell’alunno (come indicano i cognitivisti).

In secondo luogo, una competenza implica contemporaneamente un “sapere” e un “saper fare” (o, come si dice nel gergo psicopedagogico, unisce la conoscenza dichiarativa e quella procedurale), perché le conoscenze non devono soltanto essere ripetute verbalmente, ma devono essere usate come strumenti d’azione (nella soluzione di problemi, per esempio).

In terzo luogo, la competenza richiede sia la “cognizione” che la “metacognizione”; infatti, una vera competenza non si limita alla padronanza dell’esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri, anche se questa non giunge necessariamente alla capacità di descrizione verbale; quest’ultima, la capacità non solo di fare, ma di spiegare come si fa e perché, distingue propriamente l’esperto (colui che ha familiarità con un compito) dal principiante.

Infine, nella competenza sono connessi tanto aspetti “cognitivi” quanto “affettivi”, poiché essa coinvolge anche atteggiamenti (la disponibilità ad impegnarsi nel campo in cui ci si sente competenti, per esempio) e motivazioni (per esempio, la “motivazione alla competenza”: la spinta ad agire con successo ed efficacia).

Se l’analisi del concetto di competenza suggerisce che siano implicati questi diversi aspetti, questo non significa però che essi siano sempre chiaramente distinguibili o separabili, e ancora meno che si possano acquisire isolatamente gli uni dagli altri, come avviene per ciò che definiamo una “abilità” (che in una certa misura può essere analizzata in sotto-abilità, almeno in parte assimilabili separatamente o in sequenza). Probabilmente, si è più vicini al vero se si considerano gli aspetti della competenza come “ingredienti” che l’alunno aggiunge progressivamente e che si “amalgamano” nel corso dell’esperienza. In ogni caso, della competenza non si dà un “algoritmo”, ossia una serie di regole che basta applicare per agire con efficacia; anche se la pratica esperta segue dei principi, si capiscono veramente e s’impara ad adoperarli soltanto nel corso della pratica stessa. Per acquisire competenza, è perciò necessario impegnarsi in certe attività, con l’aiuto di una guida adeguata. La competenza nella ricerca storica, per esempio, richiede cognizioni storiche e conoscenza dei principi dell’indagine, ma la si acquisisce veramente soltanto facendo ricerca con la guida di un soggetto esperto.

A questi elementi di carattere generale sulla nozione di competenza, occorre unire l’uso che ne fanno le nuove *Indicazioni per il curricolo*.

Le *Indicazioni* parlano di “traguardi di sviluppo della competenza”. La competenza, perciò, è considerata come qualcosa che si “sviluppa”, che ha un processo di incremento che richiede un certo periodo di tempo. Infatti, tali “traguardi” sono proposti come terminali, si riferiscono cioè alla fine della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado; come dire: il raggiungimento di un dato livello di competenza richiede un intero grado scolastico.

Per questo raggiungimento, inoltre, vengono indicati come “strategici” gli “obiettivi di apprendimento”. Si deve osservare che tale indicazione è coerente con l’idea che lo sviluppo delle

competenze sia un processo indiretto (dovuto al deuterio-apprendimento), e rappresenti un effetto collaterale e di lungo termine dell'istruzione volta al conseguimento degli obiettivi. Gli obiettivi sarebbero, perciò, gli intermediari per assicurare lo sviluppo delle competenze. Non si deve perciò pensare che la progettazione per obiettivi vada sostituita con una progettazione per competenze; si sarebbe decisamente fuori strada; anzi, rispetto al quadro che emerge dalle *Indicazioni*, un'espressione come "progettare per competenze", che può avere un suo senso come livello ulteriore della progettazione, deve essere usata con molta cautela, perché la sua logica risulta inevitabilmente diversa da quella pertinente per gli obiettivi. A questo proposito, un'ipotesi che mi pare coerente (o per lo meno non contraddittoria) rispetto al testo delle *Indicazioni* è che il senso progettuale del concetto di competenza sia quello di suggerire criteri che vincolano le modalità di raggiungimento degli obiettivi, se si vuole che questi conducano a sviluppare competenze. In altre parole, se è vero che vi sono molti modi di procedere per conseguire gli obiettivi, nondimeno solo una parte di essi porta far crescere "competenze" nel significato che abbiamo sommariamente indicato più su. In merito a ciò, nelle *Indicazioni* sono suggerite metodologie didattiche che possono essere interpretate come misure per garantire il passaggio dagli obiettivi alle competenze. Nella parte della *scuola del primo ciclo*, si afferma, per esempio, che la "valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi. Sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico quello della impostazione trasmissiva". Secondo l'ipotesi avanzata, indicare che una "impostazione trasmissiva" costituisce un "rischio" per la piena "valorizzazione delle discipline" può essere considerato come l'esplicitazione di una condizione restrittiva per le modalità di raggiungere gli obiettivi di apprendimento se si vuole che ciò porti a sviluppare competenze. Questo ovviamente non significa che non vi debba essere trasmissione dei saperi, ma che questa modalità non deve essere eccessivamente preponderante. Altri riferimenti significativi reperibili nelle *Indicazioni* sono quelli relativi all'esplorazione e alla scoperta, alla riflessione su ciò che s'impara, ai percorsi in forma di laboratorio ecc. Quest'ultimo riferimento, in particolare, permettere di cogliere il valore del laboratorio come ambiente d'apprendimento, e suggerisce l'opportunità di avvalersi non solo di laboratori scolastici, ma anche di laboratori territoriali, che possono permettere la diversificazione dei contesti d'apprendimento e, dunque, di migliorare la trasferibilità delle competenze, evitando il loro incapsulamento scolastico. Se questa interpretazione del rapporto tra competenze, obiettivi e metodologie è valida, allora pare che la struttura logica del curriculum ne esca arricchita e meglio differenziata. Agli insegnanti, come sempre, l'impegnativo compito di tradurre tale quadro in realtà educativa.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano, in corso di stampa.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.
- Bateson G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1999.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986 (1933).
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (1938).
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

