

## I livelli logici del curriculum

Massimo Baldacci

Nei ragionamenti sul curriculum si riscontra spesso una certa confusione concettuale. Un modo per tentare di mettere ordine in questo campo è quello di chiarire i diversi livelli del discorso. A questo proposito, si può tentare un'operazione analoga a quella compiuta da Bateson per l'apprendimento.

### 1. I livelli logici dell'apprendimento e la struttura del curriculum

Secondo Bateson<sup>1</sup>, 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 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 curriculum nel senso ordinario del termine: come corso di studio delle diverse materie scolastiche. Il curriculum 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,

---

<sup>1</sup> Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1997.

dall'altro la testa ben fatta<sup>2</sup>. 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 curriculum 1 è senz'altro l'oggetto della *didattica*, il secondo livello tende ad essere proprio di una *pedagogia del curriculum*<sup>3</sup>.

Questa ipotesi di articolazione dei livelli logici del curriculum trova un'importante corroborazione esterna nella teoria del curriculum 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"<sup>4</sup>. In altre parole, Dewey evidenzia l'esistenza di due distinti livelli del curriculum. 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"<sup>5</sup>. 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 curriculum e i processi di modernizzazione

Quale rilevanza ha la distinzione dei livelli del curriculum 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.

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,

---

<sup>2</sup> Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

<sup>3</sup> 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.

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

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

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 vita<sup>6</sup>. 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.

Secondo alcune interpretazioni particolarmente radicali, questa fase sarebbe, però, alla fine: staremmo entrando in una *seconda modernizzazione*, che Beck<sup>7</sup> ha definito come *modernizzazione riflessiva*, caratterizzata dal cambiamento dei modi e delle forme della modernizzazione stessa. Assumiamo questa prospettiva come ipotesi di lavoro. La *prima modernizzazione* è stata caratterizzata da un cambiamento lineare, entro solchi stabili. In fase consolidata, tale cambiamento è diventato più rapido, ma qualitativamente è rimasto lineare. Ossia, il mutamento ha accelerato i suoi ritmi, ma ha continuato a procedere nelle medesime direzioni. Una di queste direzioni, per esempio, è stata quella dell'industrializzazione; a lungo, il cambiamento sociale si è mosso nel solco di una sempre maggiore e più rapida industrializzazione; ma mantenendo stabilmente tale direzione. Lo stesso si può dire per la formazione: negli anni si è verificata una progressiva espansione dell'istruzione, fino alla prospettiva del *lifelong learning*, di un apprendimento esteso a tutto l'arco della vita.

La *seconda modernizzazione* è, invece, caratterizzata da una modalità generale di mutamento che diviene *riflessiva*, rivolgendosi sui modi stessi del cambiamento sociale. Si produce, cioè, un regime di *meta-cambiamento*<sup>8</sup>: di trasformazione delle forme di mutamento, che non è connotato solo dalla rapidità, ma anche dalla rottura della linearità; si modificano i solchi stessi della trasformazione sociale: si verificano salti da un tracciato all'altro. I cambiamenti divengono, perciò, molto meno prevedibili: la seconda modernizzazione apre un'epoca in cui regna una costante incertezza. Come abbiamo detto, proviamo ad assumere come ipotesi di lavoro l'avvento di questa seconda modernizzazione e del regime di meta-cambiamento che la contrassegna. Quali conseguenze ne deriverebbero per il curriculum scolastico?

La riflessione fondamentale è che i processi di meta-cambiamento investono un sistema formativo la cui struttura si è fatta marcatamente policentrica, caratterizzata dalla pluralità delle agenzie formative, nonché dalla sostanziale frammentazione e dalla discontinuità tra di esse. Se a tutto

---

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

<sup>7</sup> Uso il paradigma di Beck (Beck U., *La società del rischio. Verso la seconda modernità*, Carocci, Roma 2000) perché è basato sull'idea dell'esistenza di livelli logici del cambiamento sociale, ed ha dunque una struttura consistente con la dottrina dei livelli dell'apprendimento.

<sup>8</sup> Bauman Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.

questo si aggiunge una dinamica di meta-cambiamento che trasforma costantemente, bruscamente e in forme poco prevedibili gli scenari socio-culturali, la problematica formativa ne esce rideterminata in forme del tutto inedite.

Rispetto al problema del curricolo 1, l'indicazione di essenzializzare le conoscenze a vantaggio dello sviluppo della mente rimane valida. La formazione non può più essere prospettata soltanto nei termini del *mobilio* culturale con cui arredare la mente; la questione dell'*architettura* intellettuale da dare alla mente è ormai centrale (il che, lo ripetiamo, non significa che la questione dell'arredo sia secondaria, bensì che da sola non è più sufficiente).

Tuttavia, entro un regime di meta-cambiamento, la prospettiva della formazione di abiti mentali permanenti attraverso il curricolo 2 tende ad entrare in crisi. Gli abiti mentali sono adattivi se i contesti sociali sono stabili, o mutano in maniera lineare (poiché ciò implica il riadeguamento delle conoscenze, ma non necessariamente delle abitudini cognitive). Un altro fattore che li rende funzionali è costituito dalla continuità tra tali contesti, che fa sì che i tipi di prestazioni cognitive richieste tendano a rimanere costanti. Ma quando vi è discontinuità tra i contesti (cosicché, ciò che funziona in uno non va bene per l'altro), e – ancora di più – quando tali contesti mutano rapidamente e in maniera inedita, il possesso di abiti mentali durevoli può risultare disadattivo: un ostacolo, anziché una risorsa.

In un quadro di meta-cambiamento sociale è l'apprendimento 3 a risultare adattivo: occorre imparare a liberarsi rapidamente di precedenti abitudini mentali e ad acquisirne altrettanto rapidamente di nuove. In altre parole, il mutamento paradigmatico reso necessario dalla seconda modernizzazione non è più quello dal proto- al deutero-apprendimento (come avviene nella prima modernizzazione), ma da quest'ultimo all'apprendimento 3: si deve imparare a disapprendere e riapprendere con celerità. Insomma, non si tratta più di passare da una testa piena ad una testa ben fatta, bensì ad una *mente proteiforme*, capace di assumere molteplici forme diverse e, dunque, intrinsecamente flessibile. Ma come si può formare una mente di questo tipo?

A questo proposito, Bauman<sup>9</sup> ha avanzato l'ipotesi che la polifonia formativa pluricontestuale, caotica e incontrollata, che predominerà sempre di più negli scenari socio-educativi sia di per sé un fattore capace di evitare il deutero-apprendimento di abiti mentali, e di favorire invece l'apprendimento 3 e la conseguente flessibilità mentale. Se questa ipotesi è valida, allora il sistema formativo policentrico avrebbe in sé la soluzione del problema: saremmo in procinto di formare un nuovo tipo psico-antropologico. Per esprimerci col linguaggio tipico di Bauman, lo potremmo chiamare l'uomo dalla *mente liquida*, suscettibile di prendere forme diverse a seconda del contenitore sociale in cui si travasa, con una sorta di rovesciamento rispetto alla teoria kantiana, entro cui è l'esperienza sensibile ad essere paragonata ad un liquido che prende la foggia delle forme a priori dell'intelletto.

Questa ipotesi non sembra, però, tenere conto fino in fondo del modo in cui Bateson concepisce l'apprendimento 3. Per comprendere questa problematica occorre chiarire il concetto di contesto entro il pensiero di questo autore. Il concetto di "*contesto*" non è puramente estensionale: non denota semplicemente una situazione materiale. Esso ha piuttosto un carattere intensionale: rinvia ad una struttura invariante nel tempo che determina il significato di un'intera classe di situazioni. Quando si apprende qualcosa, collateralmente si (deutero)apprende anche il contesto di tale apprendimento, e tale apprendimento di secondo livello rende conto del *transfer* dell'apprendimento da una situazione all'altra. In altre parole, il *transfer* non sarebbe dovuto ad un'identità di *token*, di

---

<sup>9</sup> Cfr. Bauman, op. cit.

occorrenza empirica della medesima situazione estensionalmente caratterizzata, ma ad un'identità di *type*, all'afferenza delle situazioni allo stesso contesto intensionalmente definito.

Il contesto è soggetto ad una gerarchia di livelli logici: oltre ai singoli contesti si dà un *contesto dei contesti*. Vediamo di capire l'importanza di quest'ultimo costrutto. Il *transfer* di una certa struttura contestuale ad una data situazione può rivelarsi disadattivo: la situazione può mostrare, cioè, di appartenere ad un genere contestuale diverso. Per ritrovare la possibilità del *transfer* occorre allora passare ad una meta-struttura contestuale più astratta: il contesto dei contesti, rispetto alla quale i contesti in gioco (quello proiettato e quello richiesto) rappresentano i membri di una classe. Se questa mossa riesce, la coerenza viene ripristinata ad un livello logico più alto e il *transfer* si può produrre in maniera efficace. Il processo è simile a quello che ha luogo quando due teorie rivali vengono unificate in una teoria più ampia e comprensiva, rispetto alla quale rappresentano casi particolari.

L'apprendimento 3 riguarda l'apprendimento del contesto dei contesti: implica, perciò, tanto l'esistenza di contraddizioni a livello dell'apprendimento 2, quanto la ritrovata coerenza ad un livello logico più astratto. Questo significa che se non si perviene ad una visione coerente e comprensiva dei diversi contesti entro una meta-struttura più ampia, il risultato non è l'apprendimento 3, bensì la confusione mentale.

Il rischio è che in un sistema formativo policentrico caratterizzato da processi di meta-cambiamento venga meno la possibilità di un contesto dei contesti, ossia che il mutamento caotico, la frammentazione e la discontinuità non permettano di ritrovare alcun senso coerente e unitario entro tale sistema. In altre parole, un sistema formativo policentrico e dalle dinamiche cangianti non produce di per sé l'apprendimento 3 e, dunque, la flessibilità mentale; può invece ingenerare la confusione mentale, il senso che non esista una logica d'insieme, che si stiano raccogliendo tante tessere cognitive disparate con le quali non si può costruire un mosaico coerente.

L'esito più probabile consiste nella strutturazione di un repertorio di abiti mentali situati, specifici ai diversi contesti, invece dell'acquisizione di un abito mentale più astratto e flessibile. In altri termini, alla discontinuità e alla mutevolezza dei contesti sociali, farebbe riscontro la frammentazione del guardaroba mentale in tante *mise*, una per ciascuna occasione. Questo tipo di esito, in prima battuta, sarebbe ancora adattivo, ma non metterebbe l'individuo al riparo dal cambiamento dei contesti sociali, che renderebbe via via obsoleti pezzi del suo repertorio cognitivo, senza che egli possieda la flessibilità mentale per abbandonare rapidamente gli abiti invecchiati e strutturarne di nuovi. In altre parole, la formazione tenderebbe ad esaurirsi in un insieme di adattamenti specifici, senza strutturare l'intelligenza di tipo generale, riflessivo, abducente, transcontestuale che rappresenta la rivoluzione cognitiva<sup>10</sup> necessaria per l'uomo odierno.

### **3. Alcune ipotesi pedagogiche**

Se è vero che il meta-cambiamento rende centrale l'apprendimento 3, in un sistema formativo pluricontestuale, affetto da discontinuità, le condizioni di questo tipo d'apprendimento sono date dalla possibilità di ritrovare la coerenza al livello di una meta-struttura più astratta: il contesto dei contesti.

Riuscire a ripristinare la continuità ad un livello logico superiore costituisce, però, un'impresa difficile. Alcune ipotesi pedagogiche ben conosciute potrebbero, tuttavia, essere rilette in questa

---

<sup>10</sup> Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

chiave. Mi riferisco all'ipotesi del *sistema formativo integrato* e a quella di una scuola a *nuovo indirizzo*, sulle quali Frabboni<sup>11</sup> ha a lungo insistito.

L'idea di una coerenza trans-contestuale è indubbiamente implicita nel concetto di *sistema formativo integrato*: la realizzazione di tale sistema richiede la concertazione tra i soggetti responsabili dei diversi contesti formativi o, almeno, di quelli intenzionalmente tali (la scuola, la famiglia, l'associazionismo, gli enti locali). Per vari motivi, tra cui il processo di meta-cambiamento, questa idea appare sempre più difficile da realizzare, ma non deve essere abbandonata; anzi, occorre rilanciarla con forza, per giungere ad una sua attuazione almeno parziale o di grado (che costituisce, in ogni caso, un sensibile progresso rispetto ad una situazione di frammentazione e scollamento).

Un'ipotesi complementare è quella di una nuova centralità della scuola e di un ripensamento del suo curriculum formativo.

La scuola è forse l'unica realtà formativa che non costituisce necessariamente un contesto semplice. Essa può fornire, al proprio interno, una pluralità di contesti didattici e, perciò, rappresenta potenzialmente un contesto di contesti, ed è dunque capace di favorire l'apprendimento 3. La condizione per realizzare una struttura di questo genere è che la scuola adotti un modello a "*nuovo indirizzo*"; ossia, un modello basato su una pluralità di contesti didattici: attività d'aula, di laboratorio, di ricerca, di espressione creativa ecc. Un'ulteriore condizione è che questa pluralità di contesti sia raccordata nel quadro di un progetto organico e coerente, che includa anche un'apertura verso i contesti territoriali della formazione. In altre parole, non si tratta (come ipotizzato da Bauman) di dare il via libera ad una polifonia incontrollata delle occasioni formative, ma di realizzare una sinfonia ben orchestrata delle forme didattiche, secondo un modello ispirato ad una logica d'insieme. Occorre, cioè, predisporre un disegno coerente ed unitario di una struttura didattica pluridifferenziata e integrata al tempo stesso, in modo da assicurare una coerenza trans-contestuale interna alla scuola.

Un modello di scuola di questo genere non deve essere valutata soltanto per i suoi esiti a livello del curriculum 1; occorre considerarne anche gli effetti di lungo termine. Difatti, a lungo andare, una scuola che realizza una polifonia didattica ben orchestrata è capace di promuovere l'apprendimento 3: la flessibilità mentale, la logica generale del conoscere e dell'apprendere, la rivoluzione dell'intelligenza.

Le trasformazioni scientifiche e tecnologiche stanno creando un forte rischio tecnocratico. Le possibilità della democrazia risiedono sempre di più in una democrazia cognitiva, basata su una rivoluzione dell'intelligenza; e questa rivoluzione richiede un curriculum scolastico ben articolato e progettato. Se l'ipotesi del meta-cambiamento sociale è valida, non se ne ricava che la pedagogia debba abdicare e lasciare libero corso alla spontaneità dei processi sociali, bensì che è necessario un rafforzamento della sua progettualità, affinché la scuola continui ad essere presidio di civiltà e di democrazia.

---

<sup>11</sup> Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Roma-Bari 2000. Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

### **Riferimenti bibliografici**

- 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.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bauman Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Beck U., *La società del rischio. Verso la seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.
- 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.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.