



Contro il curricolo

*Teorie e pratiche curricolari come fatti non sufficienti né necessari
ad azioni didattiche soddisfacenti*

di Andrea Muni (*)

Da qualche tempo pressoché in tutti gli ambienti frequentati da insegnanti e ricercatori di pedagogia o didattica si fa un gran parlare di “curricoli”. Curricolare non significa chiedersi come costruire ambienti e occasioni di apprendimento che mettano in tensione cognitiva e affettiva gli allievi ogni volta diversamente e capitalizzando gli apprendimenti già costruiti? Nel mio libro una domanda di fondo che mi sono posto è: tutto questo, “costruire ambienti e occasioni di apprendimento che mettano in tensione cognitiva e affettiva gli allievi...”, vuol dire “costruire problemi”? Non esercizi, che sarebbe tutt’altra cosa, ma problemi, situazioni problematiche o problematiche? Costruirli nel senso di trovarli, vederli e farli vedere? Cioè costruire “giochi”, situazioni “bucate”, “dissonanti”? Cioè “giocare”? Ma allora, se “curricolare” vuol dire “giocare”, cioè vedere e far vedere situazioni cognitive “bucate”, “dissonanti”, “contrastanti” e abitarle per un certo tempo, non del tutto prevedibile, e in un certo modo, non del tutto calcolabile, allora io non riconosco questa definizione della “curricolazione” da nessuna parte. Quello che io ho trovato è altro. Il curricolo vorrebbe superare il programma, senza però accorgersi di non riuscirci. Questo curricolo sembrano davvero un cavallo di Troia.

Le Goff scrive:

Facciamo degli esempi per semplificare. Prendiamo i programmi scolastici della maggior parte dei paesi occidentali. Lei noterà subito che lo spazio riservato alla storia è minimo. In Francia, in seguito alla riforma Harby, la parte della storia è stata talmente ridotta da costituire un vero scandalo. [...] Nelle scuole è molto difficile “perdere un anno” per la storia. È un esempio, non che io sia un fautore delle bocciature...¹.

Mostra alcuni aspetti di tipo curricolare, che in questo caso riguardano soprattutto la quantità di storia o il numero di ore in cui si vuole, si deve o si può curricolare l’insegnamento della storia nelle scuole, il numero di ore complessivo per ogni anno o per ciascuna settimana scolastica in rapporto al numero di ore in cui si curricolano le altre discipline scolastiche.

I curricoli si storia hanno a che fare anche con la distribuzione della disciplina storica nel tempo (verticali) e nel raccordo con le altre discipline (orizzontali). La costruzione di curricoli verticali dalla scuola dell’infanzia alla conclusione degli studi secondari è un aspetto preso molto in considerazione dalle ricerche attuali in didattica; come pure la costruzione di curricoli orizzontali che coinvolgono altre didattiche, ad esempio quella della geografia, ma anche della lingua e letteratura italiana, delle scienze, dell’arte, della musica. I curricoli non sono solo verticali o orizzontali: sono anche per “moduli didattici” o “moduli di apprendimento” e possono essere anche molto particolareggiati nelle finalità, negli obiettivi, nei contenuti, nei metodi, nelle verifiche “in ingresso” e “in uscita”, ma mai tanto da prendere in considerazione i microapprendimenti che di fatto avvengono o non avvengono all’interno delle loro grandi maglie. Non sono in grado, né vogliono esserlo, di occuparsi del micro: si interessano solo del macro, perfino quando vorrebbero far sembrare il contrario.

¹ LE GOFF., J, *Intervista sulla storia*, a cura di Francesco Maiello, Laterza, Roma-Bari 1982, p. 8.

Il primo principio del curriculum verticale dovrebbe essere quello per cui sarebbe un controsenso proporre ad allievi dallo sviluppo psicocognitivo differente le stesse cose nello stesso modo. Dovrebbe essere invece possibile pensare di costruire contenuti e metodi adeguati ai bambini della scuola elementare, altri adeguati agli allievi della scuola secondaria dell'obbligo ed altri adeguati agli studenti della scuola secondaria superiore, differenti secondo gli indirizzi scolastici. Il secondo principio del curriculum dovrebbe essere che la continuità dovrebbe essere assicurata dallo sviluppo delle capacità di compiere le operazioni cognitive richieste per la costruzione di conoscenze storiche. Accanto ai curricoli più tradizionali, basati esclusivamente sulle sequenze di contenuti così come il sistema della storia generale manualistica li impone, esistono proposte curriculari che prendono come base di elaborazione i gruppi di temi; ce ne sono altri che si caratterizzano per avere come centro i concetti (curricolo per concetti) o possono esserci combinazione degli uni e degli altri. Ma, sostanzialmente, tutta questa schiumosa curricularità non è una novità degli ultimi anni. Ha una storia che può essere interessante ricordare.

Già nel 1977 Daziano, commentando un testo di Frey del 1971, aveva osservato che “le ricerche curriculari si ricollegano alla storia dei piani e dei programmi d'insegnamento che nella tradizione europea risale all'Umanesimo”². Frey, nato nel 1942, è professore di pedagogia, direttore di un *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* ed è fra i primi sistematori delle teorie didattiche del curriculum così come oggi sono diffusamente praticate nelle scuole. Ha scritto libri a quattro mani con Angela Frey-Eiling, in cui si dà sistemazione a teorie già presenti in primo luogo in Smith, Stanley e Shores, dove il curriculum è collegato sia a piani di sequenze di apprendimento che a processi di apprendimento, sia a un itinerario da seguire che a uno spazio da percorrere, ma comunque sempre con un'idea di pianificazione, organizzazione di quello che dovrà accadere a scuola.

Queste teorie sono riprese di recente da autori come Scurati, la Pontecorvo e la Tornatore. Nel 1976 è Scurati a fare una pubblicazione su queste teorie³. La Pontecorvo nel 1978 si ricollegava a quel testo di Frey del 1971 uscito in Italia nel 1977⁴; similmente la Tornatore nel 1979⁵.

Lasciando da parte la possibile origine umanistica del curriculum, che forse ci porterebbe troppo lontano, sicuramente le teorie didattiche del curriculum che oggi si sono imposte nelle pratiche didattiche sono già accennate da Dewey nel 1902 con il suo *The Child and the Curriculum* e da John Franklin Bobbit (1876-1952), *professor of educational administration* all'università di Chicago, che, nel 1918, con il testo *The curriculum*⁶ ha introdotto la definizione di curriculum, in ambito scolastico, a cui fanno riferimento le analisi, le riflessioni e le azioni (didattiche e pedagogiche) della seconda metà del novecento: “successione intenzionalmente strutturata delle azioni didattiche o formative che la scuola adotta esplicitamente per completare e perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto”. Il curriculum nasce come uno strumento di pianificazione, e ciò avviene nell'ambito di una specifica cultura di organizzazione e pianificazione del lavoro. Bobbit

² DAZIANO, ANDREA, *Introduzione a FREY, KARL, Teorie del curriculum*, (1971), Feltrinelli, Milano 1977. Queste teorie sono riprese di recente in U. MARGIOTTA, *Comprendere il curriculum. Aggiornamenti per la ricerca sul curriculum un contesto globale*, in *Lineamenti di didattica – Studium Educationis*, CEDAM, Padova, n. 4, 1998. FRABBONI F., *Dal curriculum alla programmazione*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988; LAPORTA R., PONTECORVO C., SIMONE R., TORNATORE L., *Curriculum e scuola*, IIEI, Roma, 1978; MARGIOTTA U. (a cura di), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti*, Armando, Roma, 1997; MEYER H., *Introduzione alla metodologia del curriculum*, Armando, Roma, 1991; PONTECORVO, C. e FUSÈ, L., *Il curriculum: prospettive teoriche e problemi operativi*, Loescher, Torino, 1981; PONTECORVO C., *La ricerca del curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*, IIEI, Roma, 1991.

³ SCURATI, CESARE, *Oltre il programma verso il curriculum*, in AA.VV. *Insegnare per educare*, Morano, Napoli, 1976; cf. ID., *Un nuovo curriculum nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia 1977.

⁴ PONTECORVO, CLOTILDE, *La ricerca del curriculum: teoria e pratica dell'innovazione*, in R. LAPORTA, C. PONTECORVO, R. SIMONE, L. TORNATORE, *Curriculum e scuola*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1978, p. 64.

⁵ TORNATORE, LYDIA, *Teoria e pratica del curriculum*, in *Scuola e città*, 1979, n. 11, p. 474.

⁶ BOBBITT, JOHN FRANKLIN, *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918; cf. ID., *How to Make a Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1924.

infatti, nell'inventare la sua didattica curricolare, si richiama da un lato ad elementi del positivismo di H. Spencer (1830-1903), dall'altro ad elementi del comportamentismo di Watson, riunendoli insieme con la finalità utilitarista ed efficientistica di rendere le pratiche d'insegnamento il più possibile regolarizzate, prevedibili, controllabili, padroneggiabili, evitando sprechi di tempo, energia (e denaro) in apprendimenti inutili. Il suo richiamo è anche a *The Principles of Scientific Management, L'Organizzazione scientifica del lavoro*, del 1911⁷ dell'ingegnere e manager industriale siderurgico statunitense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), da cui, come è noto, prende il nome il taylorismo.

Ralph W. Tyler, con *Basic principles of curriculum and instruction*, un volumetto del 1949, segna e influenza lo sviluppo degli studi curricolari successivi, per molti anni, gettando le basi di un'impostazione razionale della programmazione scolastica. Lo schema di Tyler (o "quadro di riferimento razionale") parte dall'enunciazione di quattro domande fondamentali, cui occorre rispondere per costruire qualsiasi curricolo o piano educativo:

- a. Quali sono le finalità educative che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?
- b. Quali esperienze educative, verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità, sono disponibili?
- c. Come possono in concreto essere organizzate queste esperienze?
- d. In quale modo è possibile verificare che queste finalità sono state raggiunte?

Nella scuola secondaria italiana l'impostazione di Tyler ha notevolmente influenzato sia le applicazioni dei programmi nella scuola media (dal 1979) che la "sperimentazione" di nuovi curricoli e di nuovi programmi (Commissione Brocca) per le superiori (dalla fine degli anni '80) a partire dall'istruzione professionale e tecnica.

Negli anni '70 Schwab (negli USA), Stenhouse⁸ e J. Elliot (in Inghilterra) vorrebbero fare promotori di un movimento curricolare alternativo all'impostazione tecnologica dominante. La nuova proposta vorrebbe essere di un modello processuale di curricolo, definito nella più ampia accezione di teoria interpretativo - simbolica.

Oggi queste idee di didattica curricolare sono entrate nel gergo scolastico e nell'organizzazione del ministero dell'istruzione già a partire dai decreti delegati del 1974 e alla legge 517/77 fino ad arrivare all'art. 205 del DL n. 297 del 16 aprile 1994, con il quale si oggettiva il "core curriculum" o "curricolo nazionale", inteso come piano costituito dalle discipline e attività con il relativo monte ore annuale, definite (a norma), dal Ministro della Pubblica Istruzione, sentito il parere del Consiglio Nazionale Pubblica Istruzione previo parere delle competenti commissioni parlamentari, per i diversi tipi e indirizzi di studio (DPR 275/99, art. 8). Per "curricolo", invece, si intende il piano di studi proprio di ogni scuola. Nel rispetto del monte ore stabilito a livello nazionale, ogni istituzione scolastica definisce il quadro unitario in cui sono indicate le discipline e le attività fondamentali definite a livello nazionale e quelle definite a livello locale, da essa liberamente scelte. Oggi devono essere indicati anche i limiti di flessibilità per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo (art. 8 DPR 275/99).

Resta da chiedersi: le attuali teorie e pratiche didattiche del curricolo non sono forse espressione della volontà di potenza del sistema scolastico, che si esprime per mezzo dell'insegnante, volontà di razionalizzare tutto l'insegnamento e l'apprendimento per togliere di mezzo la danza, il gioco, il rischio dell'interpretazione e del pensiero liberi e non calcolabili, un modo di prendere le distanze, di non ascoltare, di non lasciarsi coinvolgere, di essere non solo ostili, ma addirittura indifferenti al pensiero in quanto tale?

⁷ TAYLOR, FREDERICK WINSLOW, *The Principles of Scientific Management*, Harper & Row, 1911.

⁸ STENHOUSE, L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1977.

Al fondo del curriculum non c'è la volontà di mercificazione e appropriazione della scuola e del pensiero? Non è ripristinato l'antico rapporto servo-padrone? L'insegnante non si fa padrone della mente del bambino? Il bambino non si fa servo della volontà dell'insegnante? A sua volta l'insegnante non si fa servo della volontà del direttore didattico? E il direttore didattico non si fa servo del ministro dell'istruzione? E il ministro dell'istruzione non si fa servo del ministro dell'economia? E di chi si fa servo il ministro dell'economia? Degli interessi di chi? Di quali fazioni politiche? E le fazioni politiche di chi, o di cosa, sono serve? E dunque in che senso si può parlare di rapporti di servo-padrone? Anche nel senso in cui il "sistema" si fa padrone in cui tutti siamo servi e nessuno è padrone?

Se, attraverso le teorie e le pratiche del curriculum, di fatto riduciamo tutto quello che si fa a scuola a qualcosa di spendibile, come un investimento di denaro e di tempo e fatica traducibile in termini di denaro, allora la scuola è veramente un luogo commerciale in tutti i sensi. Lì si investe denaro per ottenerne dell'altro. Non solo fa parte di un meccanismo economico commerciale, di un organismo mercantile di cui è il cuore, dove arriva il sangue (i soldi) e ne esce altro (altri soldi), è un luogo capitalistico di scambio e produzione commerciale. Inoltre, i bambini vengono ridotti in tutto e per tutto a clienti⁹, fino a che potranno avere a loro volta dei clienti. In effetti, i direttori didattici ora si chiamano *dirigenti scolastici*, gli studenti, spesso e volentieri, vengono chiamati *utenti*, quello che fa la scuola viene chiamato *piano dell'offerta formativa* e quello che fanno gli utenti si traduce in *crediti* o *debiti* all'interno di un *portfolio*; mescolando un gergo bancario (*crediti, debiti, portfolio*) con uno ingegneristico o militare (*piano*) e con uno aziendale-manageriale (*dirigente*)¹⁰.

Se neanche nella scuola i bambini possono pensare liberamente, parlare e ascoltare in quanto persone e non in quanto clienti o servi, dove e quando potranno farlo? Attraverso le teorie pedagogiche e didattiche curricolari si toglie loro già a scuola la possibilità di vivere come persone con desideri e possibilità di pensiero e di azione oltre al fatto monetizzabile e spendibile. Tutta questa situazione scolastica ha come presupposto anche quello che,

se l'utenza è di massa, le si deve dare di meno, le si deve dare qualcosa di edulcorato, banalizzato, semplificato; in ultima analisi che sia lecito ingannarla, offrendole, alla fin fine, un pezzo di carta sbiadito.¹¹

C'è un altro aspetto della curricolazione nella e della scuola. Oggi nelle scuole osservo una tendenza a economizzare la fatica. Il curriculum stesso dovrebbe servire ad economizzare la fatica dell'insegnante e degli studenti. Si preferisce evitare le difficoltà. Infatti libri come *Storia facile*¹² hanno successo tra gli insegnanti e gli psicologi. "Storia difficile", chi mai potrebbe essere attratto dalla lettura di un libro intitolato "Storia difficile?". È anche questo, credo, ad essere additato dallo psichiatra e sociologo Crespi, quando scrive che

L'idea di far fare ai bambini e agli adolescenti cose difficili, di metterli nelle condizioni di sbagliare e di riprovarci implica il coraggio di credere nelle loro potenzialità: ecco perché è un'idea poco popolare tra gli educatori.¹³

Un insegnante bravo è spesso considerato un insegnante che sa spiegare in modo facile, cioè tale da evitare le difficoltà ai bambini, da risparmiare a ognuno di loro quella difficoltà inutile che, in

⁹ Cf. FERRONI, GIULIO, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino 1997, p. 113.

¹⁰ Ivi, p. 114.

¹¹ CANFORA, LUCIANO, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002, p. 144.

¹² SCATAGLINI, CARLO e GIUSTIZI, ANNALISA, *Storia facile. Unità didattiche semplificate per la scuola elementare e media*, Erickson, Trento 1999.

¹³ CREPET, PAOLO, *I figli non crescono più*, Einaudi, Torino 2005, p. 93.

definitiva, è una perdita di tempo, e il tempo è danaro, perché l'insegnante è pagato dallo stato, è pagato a giorni, a ore.

Ecco allora schemi e contro schemi, formule e definizioni, classificazioni e svelamenti.¹⁴

Trascinati dall'onda della velocità, si può credere che ogni conoscenza e ogni movimento nei regni delle conoscenze e nello stesso mondo fisico e sociale siano facili e agevoli, che tutto si possa piegare e che in ogni direzione ci si possa piegare: ci si allontana sempre più dal senso della difficoltà e dalla solidità del sapere; ma in tal modo si rischia di perdere la percezione della resistenza degli oggetti, di assumere nozioni fantasmatiche della realtà e della possibilità di dominarla, di scambiare reale e virtuale, di far svanire gerarchie, difficoltà, contraddizioni. E in definitiva sembra proprio che il metodologismo e il problematicismo fluttuanti mettano in pericolo proprio i quadri mentali e conoscitivi da cui può scaturire il senso critico, l'apertura metodologica, la problematicità più autentica: cose queste che probabilmente possono svilupparsi solo a partire dal confronto e dallo scontro con oggetti solidi, dal senso della difficoltà, dalla coscienza della resistenza e dell'irriducibilità del reale.¹⁵

Io penso, quindi, che l'insegnante faccia bene a contrastare le tendenze sociali a "richiedere solo accelerazione", contrastarle attraverso "modelli mentali alternativi alla velocizzazione", atti a "contrastare gli esiti più rovinosi di questa velocizzazione", avendo la pazienza di fermarsi ore, giorni su poche righe, a non considerare il "fermarsi a guardare"¹⁶, una perdita di tempo, di energia e di soldi: "fermarsi a guardare" non è un fermarsi a dormire in pace, ma accettare la fatica di vedere le cose nei loro movimenti e nelle loro permanenze.

Quello che, di fatto, spesso nonostante le buone intenzioni, c'è dietro alle teorie didattiche del curriculum è un mercato scolastico: il mercato dei manuali per le scuole, da una parte, e il mercato al quale le scuole preparano i bambini, dall'altra. Come dire: il mercato totale, il meccanismo della produzione e del consumo, assoggettano la scuola.¹⁷

Esiste, da una parte, tutto un ricchissimo mercato dell'editoria scolastica che sta dietro a queste teorie e pratiche curriculari. Esiste, dall'altra parte, anche il mondo lavorativo, il mondo al quale la scuola sta già precocemente preparando i bambini, che è in buona parte una realtà sociale in cui è richiesto un lavoratore che obbedisca in modo automatico alle istruzioni date, che si faccia parte meccanica di un sistema tecnologizzato di produzione. Perfino il mondo lavorativo scolastico, di tutti gli ordini e gradi, che in teoria sarebbe il luogo della conoscenza e dell'intelligenza, richiede competenze di tipo esecutivo, imitativo e riproduttivo. E come la scuola prepara i bambini al lavoro? Li prepara mantenendone l'ignoranza e la stupidità grazie alla quale potranno essere usati come macchine automatiche che fanno senza troppi problemi sempre le stesse cose nello stesso modo.

In questo aspetto della scuola come luogo di preparazione al lavoro, c'è un altro elemento che si può vedere. Cioè la paura riguardo al futuro dei bambini. Si pensa già ora al loro futuro di adulti lavoratori. Già, ma in che termini? Ad esempio, le madri

Tutte sono preoccupate per il futuro del figlio. "Ma cosa *diventerà*? La maggior parte di loro si fa dell'avvenire una rappresentazione che è una proiezione del presente sullo schermo angosciante del futuro. Il futuro come una parete dove sono proiettate le immagini smisuratamente ingrandite di un presente senza speranza, ecco la grande paura delle madri!¹⁸

¹⁴ Cf. FERRONI, GIULIO, *cit.*, p. 148.

¹⁵ *Ivi*, p. 143.

¹⁶ Cf. *Ivi*, p. 144.

¹⁷ Cf. FERRONI, GIULIO, *cit.*, p. 3.

¹⁸ PENNAC, DANIEL, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007; tr. it. di Melaouah, Yasmina, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 42.

In effetti, quel tipo di scuola, di per sé, è senza speranza, senza fiducia, senza ottimismo, senza possibilità. È una scuola che toglie le possibilità e condanna alla morte del pensiero dei bambini, alla morte dei bambini. Il pensiero è morto. Il bambino è morto. Tutto è morto. Niente ha più senso. Si cerca consolazione nella tecnica medica e informatica. Alla morte dell' "essere", si cerca riparo nell' "avere". Alla morte del "trasparire" delle cose, si cerca riparo nell' "apparire" delle cose. Si elabora il lutto. Come se l' "essere" fosse morto davvero. In questo modo, è l'insegnante stesso che, impersonando questo sistema, fa di tutto per ottenere

Nessun avvenire.

Bambini che non diventeranno.

Bambini che fanno cadere le braccia.¹⁹

L'insegnante può farsi catturare dal mercato dell'editoria scolastica, ma può anche esserne indipendente, non esserne schiavo né padrone, ma semplicemente lettore intelligente. Può utilizzare testi di vario tipo, presi qua e là. Può non utilizzare il manuale di scuola se non in minima parte, e per smontarlo attraverso il ricorso ad altri testi. Li può utilizzare intelligentemente. Soprattutto, però, può fare in modo che ciascun bambino esca dalla scuola con delle competenze e conoscenze tali da renderli soggetti critici, costruttivi, autonomi, intelligenti. Le conoscenze e le competenze non saranno immediatamente spendibili su un mercato che in buona parte non sa che farsene dell'intelligenza o della conoscenza di una persona.

Viene da chiedersi: sarà una figura dirigente? Farà parte della classe sociale dominante? E quindi la disuguaglianza sociale verrà mantenuta? Ma io preferirei fare un'altra domanda: se la scuola statale insegnasse a pensare, dalle scuole uscirebbero ancora persone addestrate all'imitazione per obbedienza? Le scuole sarebbero ancora centri di addestramento verticali dal modello economico-politico-culturale egemone al basso? Le scuole continuerebbero ad essere funzionali alla classe sociale dominante? Continuerebbero ad essere luoghi di mantenimento dei modelli culturali e delle disuguaglianze sociali?

È chiaro che, finché ci sarà una scuola dove si non si dialoga e non si pensa, ci sarà un luogo da cui usciranno persone non preparate a pensare e, quindi, svantaggiate a tutti i livelli (sociale, personale, lavorativo, economico) rispetto alle persone che usciranno dalle scuole dove si impara a pensare e a dialogare.

Si potrebbero curricolare attività di apprendimento a distanza, ognuno potrebbe rimanere a casa. Non occorrerebbe pagare insegnanti, bidelli, impiegati di segreteria, direttori didattici. Si risparmierebbe su tutto l'enorme mercato scolastico: zaini, pubblicità, trasporti, mense, servizi di pulizia, manutenzione edilizia... La spesa pubblica non cambierebbe poco. E, forse, in quel modo l'economia potrebbe concentrarsi nei settori che producono ricchezza, che non sono quelli scolastici. Ma la scuola non può essere sostituita nella sua unica funzione essenziale e imprescindibile, che è quella di educare all'uso costruttivo del pensiero per mezzo del dialogo, in cui le conoscenze vengono decostruite e ricostruite insieme e condivise, in cui un insegnante non si propone come esempio di obbedienza da imitare con obbedienza, ma si propone come compagno di ricerca critica attraverso una modalità dialogica.

Dentro alle didattiche curricolari non c'è né un modello di lavoro di tipo cooperativo, né un modello competitivo in cui i bambini fanno a gara tra loro per stabilire chi è il più bravo, e si costruiscono una graduatoria di merito in cui c'è un primo e un ultimo della classe, che trova conferma nei voti dell'insegnante: non c'è niente. Sono schemi vuoti, ma forti e violenti, che si propongono di corrispondere alla realtà mentre in realtà finiscono con l'ingabbiarla e con il congelarla.

¹⁹ *Ivi*, p. 47.

In questo periodo [della scuola] infatti lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se “istruttivo”, cioè ricco di nozioni concrete.²⁰

Le teorie didattiche del curriculum vogliono pianificare. Pianificare vuol dire fare un piano all'interno del quale siano presenti tutte le tappe necessarie per ottenere il risultato che si desidera. Le teorie e le pratiche didattiche del curriculum sono sempre state disinteressate, intendendo, con disinteressate, indifferenti. Disinteressate alla libertà e all'identità dei soggetti. Indifferenti ai bisogni e ai desideri di questa o quella persona in questo o in quel momento, sempre contestualizzato, storicizzato, mai astratto da situazioni e circostanze almeno in (buona) parte imprevedibili, incalcolabili, e non programmabili. Interessate a produrre i risultati desiderati, immediatamente oggettivabili e controllabili, per i quali poter ottenere finanziamenti e riconoscimenti -soldi, apprezzamenti, titoli di merito-.

Le teorie e le pratiche del curriculum hanno origine, principio e fondamento nelle culture industriali, commerciali e bancarie. In queste culture restano e non possono che restare. Non nascono da un qualche pensiero di carattere psicologico o etico. Nascono da motivazioni di carattere economico, da politiche finanziarie, da culture della “razionalizzazione” del tempo e delle energie. Ti si chiede di produrre il più possibile, nel modo più efficace possibile (in relazione alle richieste e alle possibilità di mercato), nel minor tempo possibile, con la maggior sicurezza possibile e con la minore spesa possibile. Queste motivazioni di mercato successivamente allagano i terreni della psicologia e dell'etica contaminandole delle loro logiche efficientistiche attraverso una banale, sbrigativa matematicizzazione e mercificazione delle menti, tutte squadrate in grafici, tabelle e mappe concettuali, tutte tradotte in numeri, informazioni numeriche, addizioni o sottrazioni. Le menti sono trattate come oggetti fisico-chimici da programmare come computer e da far uscire dalla programmazione dotate di alcune conoscenze e competenze piuttosto che di altre, a seconda dalle richieste delle industrie, dei mercati, dei commerci, e tenuti presenti, attraverso bilanci, statistiche, grafici e tabelle, i fondi bancari disponibili e le coperture o scoperture assicurative. Fuori da queste motivazioni, da questi schemi di interpretazione della realtà, le teorie e le pratiche curriculari perdono qualsiasi senso, non valgono più niente.

(*) Andrea Muni, insegnante di scuola elementare statale e ricercatore presso l'Università Internazionale “Antoniano” di Roma (Dottorato in Filosofia). Ha scritto “Cose che gli insegnanti non dicono”, Armando, Roma 2009 e “Italiano per stranieri”, Aracne, Roma

²⁰ CANFORA, LUCIANO, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano 2002, p. 139.