

Alcuni elementi dell'idea di curricolo nella sua storia

Elementos de la idea de currículo en su historia *Some elements of the idea of curriculum in its history*

Andrea Lupi; ITALIA

RIASSUNTO

Lo scopo dell'articolo è di analizzare la storia dell'idea di curricolo a partire da Platone fino al ventesimo secolo, evidenziandone alcune caratteristiche fondamentali. Si assume in principio che il curriculum è una proposta di una formazione non episodica, né estemporanea, ma deliberatamente pensata sotto la forma della totalità (nulla di ciò che conta viene tralasciato), della organizzazione (ogni intervento deve essere adottato e motivato in maniera consapevole, riflessiva e razionale), della finalità (si ricerca di operare una scelta educativa in vista di fini buoni, di obiettivi condivisibili che mettono in capo all'agire educativo uno scopo buono, il perseguimento di un bene). Si evidenzia inoltre l'esistenza di tre grandi approcci curricolari, uno disciplinare (che rimane egemone fino all'età moderna) in cui è la materia di insegnamento a informare di sé la riflessione, uno dialettico (che inizia ad affermarsi nell'età moderna e si conclude con Dewey) in cui l'elemento disciplinare è contemperato da quello individuale e psicologico, e uno sistemico (che si apre dopo Dewey e percorre tutto il secolo appena concluso) in cui il curricolo diventa uno strumento progettuale che include ogni elemento del processo educativo in un tentativo razionale di continuo miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Parole chiave: Curriculum, Arti Liberali, Discipline, Istituzioni Educative, Dewey

RESUMEN

El propósito del artículo es analizar la historia de la idea del currículo desde Platón hasta el siglo XX, destacando algunas de sus características fundamentales. Se supone que el currículo es una propuesta de formación que no sea episódica o extemporánea, si no diseñada deliberadamente para ser total (incluye todo lo que es fundamental), organizada (cada intervención debe ser adoptada y motivada de manera consciente, reflexiva y racional), y tener un propósito (se intenta hacer una educación con vista en fines buenos, de objetivos compartidos que ponen en el foco de la acción educativa la búsqueda de un bien). En el artículo se evidencia la existencia de tres enfoques curriculares principales, uno disciplinario (que es hegemónico hasta la era moderna) en donde la materia de enseñanza da forma a la reflexión, uno dialéctico (que comienza a afirmarse en la era moderna y termina con Dewey) en donde el elemento disciplinar está equilibrado por el individual y el psicológico, y uno sistémico (que se abre después de Dewey y se extiende durante todo el siglo XX) en donde el currículo se ocupa de incluir todos los elementos del proceso educativo en el intento racional de mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Palabras clave: Currículo, Artes Liberales, Disciplinas, Instituciones Educativas, Dewey

ABSTRACT

The purpose of the article is to analyze the history of the idea of curriculum from Plato to the twentieth century, highlighting some fundamental characteristics of it. The curriculum is a proposal for non-episodic or extemporaneous training, it deliberately designs education as a total experience (nothing of what matters is left out), an organized one (each intervention must be adopted and motivated consciously), an with a purpose (the educational choice has always objectives that put a good aim at the end of action, the pursuit of a good). We highlight the existence of three major curricular approaches, a disciplinary one (which remains hegemonic until the modern age) in which the discipline moves the reflection, a dialectical one (which begins in the modern age and is concluded by John Dewey) in which the disciplinary element is balanced by the individual and psychological one, and a systemic one (which starts after Dewey and runs through the twentieth century) in which the curriculum becomes a design tool that includes every element of the educational process in a rational attempt to continuously improve the quality of teaching and learning.

Key words: Curriculo, Liberal Arts, Disciplines, Educational Institutions, Dewey

INTRODUZIONE

Tentare una esposizione sommaria della storia dell'idea di curricolo e dei suoi elementi più importanti presenta due insormontabili criticità, la prima è la tipica difficoltà che sorge dall'applicare a società passate un'idea che esse non avevano ancora sviluppata, con il rischio di anacronismi e distorsioni, la seconda invece ha a che fare con l'impossibilità (almeno per un breve saggio) di districarsi nella massa di testi che tutte le scuole e gli orientamenti pedagogici hanno prodotto su quello che, a partire da Dewey in poi, diventa uno dei temi preferiti della pedagogia mondiale. Sicché sarà gioco forza accettare con indulgenza un taglio prospettico del problema che cercherà di evidenziare degli elementi ricorrenti di tale idea.

Longstreet e Shane (1993) considerano che il curricolo è un concetto ampio e poco fruibile che non è nato per indicare una linea di ricerca su argomenti specifici e determinati, ma tende a rispondere a questioni differenti e vi si ricorre per rispondere alla sempre maggiore complessità implicata nelle scelte educative. Questo elemento di indefinitezza è un ulteriore ostacolo nel lavoro sul curricolo, a cui si è fatto ricorso come a uno strumento valido per affrontare molti oggetti di dibattito, e però non si deve cadere nella tentazione di allar-

gare il campo d'applicazione del concetto al punto da renderlo privo di specificità, perché è facile riscontrare dei principi elementari che lo costituiscono, sebbene sia necessario ricercarli nella sua storia per scoprire che essi si mantengono nel tempo, fino ad arrivare alla svolta operata da Tyler che dà l'abbrivio ad un uso estremamente più ampio e riflessivo del termine, come vedremo più avanti.

Definire il curricolo quindi è un'impresa difficile che rischia di diventare improba, se si affronta l'argomento senza ricorrere a una chiave di interpretazione del fenomeno di interesse che intorno alla parola è sorto nel corso della storia dell'educazione e della pedagogia, e questa chiave la si trova proprio nell'idea di percorso, che evolve storicamente da una mera indicazione del percorso di studi verso la progettazione di questo percorso e infine la riflessione su questo percorso. Il curricolo pertanto non coincide con l'idea di percorso, ma con quella di un percorso stabilito a priori, con maggiore o minore grado di costrizione dei soggetti che vi sono impegnati. Chiaramente questa definizione storica deve fare i conti con le altre possibili definizioni che si ritrovano nel dibattito pedagogico, e in particolar modo con la letteratura in lingua inglese che negli ultimi quarant'anni se ne è occupata e ha prodotto una messe di opere e articoli quasi sterminata. È sufficiente leggere l'inizio del testo di Colin Marsh (2004) "Key Concept for Understanding Curriculum" per scoprire che senza difficoltà ad una analisi della bibliografia internazionale possono ritrovarsi almeno sei differenti definizioni (di cui però solo alcune rientrano a pieno titolo nella storia del concetto secondo il taglio appena deciso) per cui il curriculum è: 1) l'insieme delle materie scolastiche e degli obiettivi connessivi da raggiungere, 2) i saperi utili a vivere nella società presente, 3) l'apprendimento programmato da un corso di studi e per cui la scuola o il docente è responsabile, 4) l'insieme delle esperienze di apprendimento che si propongono agli studenti, 5) il percorso di apprendimento che ciascuno studente si crea esplorando le risorse (anche elettroniche) a sua disposizione, 6) la ricerca di posizioni autorevoli e visioni complesse che interpretano la situazione umana, a cui ricorrere per progettare l'educativo. Alcune di queste definizioni rimangono strettamente legate all'approccio degli autori o delle cerchie che se ne occupano e hanno poco o nessun senso di prossimità filologica rispetto al cuore del concetto che, per essere compreso, deve essere ridotto alle caratteristiche principali dei suoi elementi costituenti più diffusi nella sua storia, ovvero il principio di totalità, quello di organizzazione e quello di finalità. Il

curriculum infatti è il tentativo di mettere ordine nel problema del sapere necessario alla vita, dell'organizzazione di questo sapere, e della finalità trasmissiva del sapere. Esso si dà sempre sotto la specie della totalità perché per definizione indaga e impone ciò che è necessario per diventare buoni, e di ciò che è necessario non si può trascurare nulla. Si dà anche come sapere organizzato, perché è essenzialmente un sapere applicato, deve gestire una serie complessa di attività, una interazione continua tra persone, una messe di dati e situazioni problematiche, che non possono essere portate a capo senza una deliberazione pratica condotta secondo criteri organici. Infine non si può mai separare dalla finalità per cui si propone, è un percorso che ha degli scopi, degli obiettivi, tende a qualcosa, vuole ottenere qualcosa, ha sempre una causa finale in vista.

LA QUESTIONE CURRICOLARE NELL'ETÀ ANTICA, LA RICERCA DELLA BILDUNG E LA FUNZIONE ISTITUZIONALE ATTRAVERSO LE ARTI LIBERALI

Il problema del curriculum è il problema nevralgico dell'istruzione, della pedagogia e dei saperi educativi, e corrisponde alla domanda basilare che si deve porre chiunque approccia all'agire educativo: Che cosa dobbiamo imparare? Ed evidentemente l'altra faccia della domanda è: Che cosa dobbiamo insegnare? Tra le tante domande a cui cerca di rispondere il pedagogista quella curricolare è la principale e può essere affiancata solo da una domanda filosofica che reciti: Che forma deve assumere l'uomo attraverso l'educazione? Che fini per l'educazione? E da una metodologica che si chiede come insegnare.

In realtà rispondere alla prima domanda, quella curricolare, prevede sempre una risposta anche alla seconda, quella della *Bildung*, ma mentre la domanda sulla forma dell'uomo può escludere il ricorso all'educazione come strumento della *Bildung* (perché ad esempio potrebbe essere una esperienza particolarmente significativa a formare l'individuo, oppure l'appartenenza a un gruppo speciale o la partecipazione ad eventi epocali, escludendo del tutto che sia l'opera educativa a formare il soggetto) dalla soluzione alla domanda curricolare invece discende un imponente corollario pedagogico, fatto di molte altre domande che implicano e interrogano l'agire educativo: come imparare qualcosa, quando, perché, con chi, come valutare l'apprendimento, come rendere efficiente la propria opera didattica, che psicologia presiede all'apprendimento, che cosa sono l'apprendimento e

la cognizione. Dunque la domanda curricolare è la domanda da cui originano sempre tutte le articolazioni del messaggio educativo, l'interrogazione che cerca di definire gli oggetti dello studio, dell'insegnamento, della valutazione, ponendo in risalto materie, discipline, argomenti, semplificando in singoli fattori e aspetti il complesso del reale che nell'esperienza vitale rimane confuso e magmatico, ma nella riflessione per temi viene riletto, semplificato, interpretato, seguendo linee culturali e sviluppi logici che fanno comprendere il mondo.

Bernstein (1975: 71) dice che la conoscenza formale sull'educazione è composta da tre sistemi di messaggio: curriculum, pedagogia e valutazione. Il curriculum stabilisce quale sia la conoscenza valida, mentre la pedagogia si occupa di definire quale sia la trasmissione di conoscenza valida e la valutazione di definire la valida realizzazione di questa trasmissione.

Tuttavia anche la definizione di Bernstein, se pure sembra postulare una isomorfia tra curriculum, pedagogia e valutazione, in realtà mantiene implicitamente l'importanza fondante del curricolo rispetto a ogni altro pensiero educativo se si assume la conoscenza e la sua trasmissione come metafora descrittiva del processo educativo, e questo perché esso stabilisce cosa sia da considerare utile apprendere, pertanto pone tutti i vincoli e i limiti conseguenti ai metodi di trasmissione e valutazione del sapere. Questa tripartizione dell'educazione formale può essere riscontrata in ogni momento storico e la prima sua costituente, il curricolo, viene definito più o meno rigidamente a seconda delle considerazioni sociali che si rivolgono all'educazione e alla scuola e agli obiettivi che gli si richiede di perseguire, e pur tuttavia il curricolo ha sempre la caratteristica di rispondere alla domanda che necessariamente si trova davanti chiunque si occupi di istruzione e scuola a partire da Platone in poi, e cioè: quali materie, quali insegnamenti, quali apprendimenti sono più importanti e vanno perseguiti prima degli altri. Platone difatti nella sua *Repubblica* si occupa diffusamente di apprestare un curricolo di studio per i propri concittadini, distinguendo i periodi di formazione, le materie e le arti da insegnare, la gradualità della presentazione degli argomenti, la loro selezione, gli esercizi, ecc. guadagnandosi per questo l'appellativo di educatore (Stenzel, 1928) e rappresentando a lungo il ruolo del fondatore della paideia filosofica (Jaeger, 1928). Questa sua proposta educativa che comprende la poesia, la musica, lo studio della letteratura, del teatro, del canto e della danza Platone la chiama *mousiké* perché sono le Muse a presiedere

a queste arti, e queste arti sono necessarie a formare l'uomo. La *mousiké* inizia fin da quando i cittadini sono bambini e li spinge all'amore disinteressato (*philia*) e alla consonanza (*symphonia*) nei confronti della ragione (*kalos logos*) (Resp. II 401d). Fin da Platone dunque riscontriamo che il curriculum è un percorso strutturato che pretende di segnare le tappe della formazione, controllandone gli strumenti, favorendone gli esiti, segnandone i tempi e gli obiettivi. D'altronde il verbo latino currere designa proprio l'incedere senza intoppi, il trascorrere, il percorrere, e dunque la prima e costantemente accettata visione del curriculum, presentata in forma così didascalica e ideale nella *Repubblica*, è proprio la proposta di una formazione non episodica, non contingente, non casuale, non estemporanea, che invece sia pensata sotto la forma della *totalità* (nulla di ciò che conta viene tralasciato), della *organizzazione* (ogni intervento deve essere adottato e motivato in maniera consapevole, riflessiva e razionale), della *finalità* (si ricerca di operare una scelta educativa in vista di fini buoni, di obiettivi condivisibili che mettono in capo all'agire educativo uno scopo buono, il perseguimento di un bene). Platone è celebre per aver censurato, selezionato, promosso, alcune tipologie di musica o di poesia, alcune materie, alcune esperienze e alcuni insegnamenti proprio concependo il percorso educativo come un percorso controllato, pianificato dall'alto, da chi detiene la responsabilità della formazione del giovane. Nella lunga diatriba su Platone¹ il suo sistema educativo è uno degli oggetti su cui si è appuntata più spesso la critica dei liberali che ne stigmatizzano il presunto totalitarismo, tuttavia dal punto di vista pedagogico egli è innegabilmente il primo pensatore a considerare l'educazione come un corso di studi e esperienze formative che debbono essere rivolte alla generalità della popolazione e regolate da un legislatore per ottenere efficacia, per dare garanzia che la composizione del corpo sociale corrisponda all'immagine che ce ne dipingiamo. Nel caso platonico lo scopo della proposta curricolare è la selezione dei governanti, che non possono essere scelti se non per l'eccellenza con cui

hanno portato a termine il loro percorso formativo, perché è solo l'educazione che garantisce che i filosofi regnino, se non si vuole ricadere nell'indecisione dei sistemi tradizionali aborriti da Platone in cui le città funzionano solo quando la sorte fa capitare dei filosofi nei posti di governo. Per spingere i cittadini nel percorso di formazione Platone ricorre a strategie basate sull'asimmetria tra educatore ed educato (Pievatolo, 2003: 170), al punto da immaginare che la prima formazione dell'uomo sia tutta improntata alle favole e ai miti che sono concepiti esplicitamente come falsi, ma comunque propinati ai bambini perché utili, risulta evidente l'impianto ideologico di questa specie di asimmetria ed è stato sempre criticato, ma così si perde di vista il fatto che l'asimmetria curricolare, che seppure non mente e non inganna, tuttavia seleziona, apre e chiude l'accesso in maniera insindacabile da parte dei formati, perché è sempre decisa altrove e gestita dal potere, politico o pedagogico che sia. L'asimmetria presente nel progetto platonico è perciò una delle forme specifiche che assume il curriculum nella sua storia, non è possibile infatti che il curriculum si dia simmetricamente, esso si dà solo nel tipo dell'esperienza strutturata, progettata, ed accessibile a patto che: 1) si possiedano delle caratteristiche, 2) si accetti la sua struttura (la sua totalità, la sua organizzazione e le sue finalità). Ciò risulta evidente in ogni fase storica e addirittura in ogni progetto utopico, pensiamo che se nelle società antiche e di *Ancien Régime* le caratteristiche per l'accesso possono coincidere con il sesso, la nascita e la provenienza sociale, anche oggi però coincidono con le risorse economiche e l'appartenenza di classe, e seppure amiamo immaginare che l'accesso sia libero, rimane sempre vincolato ad un possesso irrefutabile di qualità sociali e personali, dunque l'universalità non è mai una caratteristica del curriculum, ma solo un suo orizzonte ideale, perché l'accesso è sempre subordinato al possesso di alcune caratteristiche. Se leggiamo la *Città del Sole* abbiamo una conferma della caratteristica curricolare di un progetto organizzato che è accessibile solo secondo criteri non casuali, anche nel caso di un progetto di stampo utopico. Campanella è celebre per aver immaginato al pari di Platone una città in cui tutti, uomini e donne, svolgessero tutte le arti e si formassero in tutte le arti, dischiudendo la prospettiva dell'accesso universale alla formazione, ma se leggiamo il brano in cui presenta questa società della conoscenza ante litteram, ci accorgiamo che l'accesso è condizionato all'età, proprio come nei moderni sistemi di istruzione post sessantotteschi. Dopo i tre anni i bambini gio-

1. Per una bibliografia sulla diatriba sulla politicità del pensiero platonico e sul suo presunto totalitarismo si rimanda a Bechelli (2005) che presenta le posizioni più importanti del dibattito che ha animato gli anni '30 e '40 in ambito anglosassone, tra cui segnaliamo da una parte gli accusatori Popper, Russell, Winspear, Crossman, Fite, e dall'altra Field e Morrow. Tutti gli autori del primo gruppo evidenziano il ruolo importante del sistema educativo platonico nel dare all'impianto totalitario la sua caratteristica peculiare di stato invadente ed etico.

cano, corrono, imparano le lettere dell'alfabeto sotto la guida di maestri che sono attenti a che si rafforzino fisicamente e conoscano i mestieri visitando le officine degli artigiani, controllando anche le loro inclinazioni. A sette anni poi iniziano le lezioni di scienze naturali continuando gli esercizi fisici, e in seguito si mettono a imparare la medicina, la matematica e tutte le altre arti (Campanella, 1995: 27). Dunque l'accesso è scandito solo dal requisito dell'età, oltre che dal controllo delle inclinazioni del singolo

Oltre a un criterio di possesso dei requisiti per l'accesso (seppur blandamente definito nei contesti utopici e rigidamente in quelli reali) troviamo un secondo criterio, quello dell'accettazione della struttura dell'offerta curricolare da parte dell'educando, questa accettazione è necessaria per poter accedere al percorso formativo e segna irrimediabilmente la sua asimmetria. L'unico elemento, dei tre indicati sopra, a cui non si deve sottostare coscientemente, ma è possibile ottemperarvi con falsa coscienza, o indifferenza, è quello della finalità del curricolo, giacché la riproduzione culturale è un processo contraddittorio che non può compiersi senza lotta tra le parti, e gli studenti possono sempre opporsi al curricolo nascosto come all'esplicito (Apple, 1995: 84). Il che si dimostra facilmente osservando che la storia è piena di persone che hanno compiuto un percorso di studi senza dividerne in nessun modo l'orientamento di scopo, basti pensare alle dichiarazioni rese da Giordano Bruno ai suoi inquisitori a Venezia, e cioè che egli appena entrato nell'ordine domenicano si mise a questionare prima sui contenuti curricolari criticando con i suoi compagni i testi da leggere, proponendo la *Vita dei Padri* in sostituzione del poemetto devozionale *Historia delle sette allegrezze della Madonna*, beccandosi una reprimenda e una prima segnalazione ai superiori, e poi dai diciotto anni in su tenne per dubbia la stessa dottrina cristiana pur rimanendo impegnato nel percorso di studi del suo ordine, quello domenicano (Spampanato, 1921: 669-764). Proprio per questo il sistema formale tutela la propria asimmetria istituendo un sistema premiale e penale e accompagnandolo a molti riti e manifestazioni che cercano di far aderire gli studenti alle finalità del curricolo, per garantire che l'adesione passi anche dal supporto e dall'assenso espresso direttamente dai singoli in modo da fargli produrre convinzioni personali e legami sociali vincolanti.

Possiamo affermare perciò che fin dalla sua prima teorizzazione presente nella *Repubblica* il curricolo è un tentativo di strutturare logicamente e in manie-

ra formale una selezione di insegnamenti e argomenti e testi, docenti e discenti, metodi e tempi di apprendimento in modo che l'esposizione a questa totalità progettuale e ben organizzata dia i risultati formativi previsti (ovvero porti a una *Bildung* del soggetto, una formazione dell'apprendente grazie al suo inquadramento nella cornice della totalità dei saperi utili, della loro organizzazione e della loro finalità), sia un intervento del sistema politico che impone delle pratiche organiche per ottenere un risultato di modellamento sociale. Dunque il primo aspetto è di *Bildung* e tende a giustificare la propria struttura in modo che sia culturalmente significativo e pedagogicamente rilevante, e può occupare uno spettro che va dall'utopia più sfrenata e priva di rimandi alla realtà che vuole istaurare una nuova società politica fino alla riforma pratica di un insegnamento o all'istituzione di una scuola; il secondo è istituzionale e tende a collimare e identificarsi con gli obiettivi di gestione della cosa pubblica da parte di un amministratore o di un politico. Evidentemente alcuni esperimenti curricolari sono entrambe le cose, basta pensare alla *Ratio Studiorum* della Compagnia del Gesù, che è insieme progetto di organizzazione del sapere cattolico e scolastico intorno ai temi posti dalla Riforma e dall'età moderna, della sua trasmissione, della possibilità di formazione intellettuale cattolico cosmopolita organico all'ortodossia papale, zelante nella missione apostolica, ma anche un documento approvato ufficialmente dai vertici della Chiesa e un modello di politica curricolare istituzionale promosso in tutto il mondo. Rusk (1957) ha notato, dal punto di vista pedagogico, come i gesuiti abbiano reso universale un metodo educativo per la prima volta nella storia, formando insegnanti preparati, proponendo un curriculum uniforme basato sulle lettere classiche, la filosofia, la teologia e le scienze naturali, e soprattutto creando un sistema di controllo e punizioni esterno alla sessione di apprendimento e insegnamento, hanno per la prima volta considerato l'educazione e l'allenamento delle facoltà mentali, intellettuali e morali dell'individuo come l'esercizio più importante nella formazione della persona. Separando gli esercizi spirituali da quello intellettuali. E al contempo, osservando l'aspetto politico, al momento della loro soppressione nel 1773 gestivano la rete di scuole e istituti educativi omogenea più ampia al mondo, circa ottocento tra università, seminari e collegi (Obirek, 2009: 141) avendo svolto in più di due secoli una azione di diffusione dell'istruzione classica e scientifica che non si era mai riscontrato prima nella storia. Barthes (1989: 39) parlando di questa azione

educativa sostiene che i gesuiti abbiano esercitato nella filosofia del curriculum la stessa funzione regolativa che la borghesia aveva agito nei confronti dello stato moderno introducendovi la separazione e il bilanciamento dei poteri, perché il discorso dei gesuiti sulla letteratura e gli studi classici riconosce a questi saperi la piena sovranità del proprio dominio, un dominio a sé certo, isolato e gerarchicamente subordinato rispetto alla spiritualità e alla teologia, ma tuttavia sovrano nel proprio territorio. Questa sovranità territoriale delle lettere e della retorica rispetto al dominio dei saperi teologici (che apre la strada ed è propedeutica alla riforma illuministica del curriculum che estrometterà i saperi teologici dal curriculum e metterà in secondo piano quelli classici, come vedremo più avanti) è una acquisizione che avviene la termine di un percorso millenario nella storia della curriculum, e che richiede di gettare uno sguardo su un altro esempio di intersezione delle prospettive curricolari, quella di *Bildung* e l'intervento istituzionale. I saperi classici infatti sono stati inseriti in una griglia concettuale di riferimento per il curriculum che è stata in vigore in tutta la storia dell'occidente, almeno a partire dalla fine della fase repubblicana a Roma fino al Rinascimento, quella delle arti liberali. Le sette arti liberali, ben distinte dalle arti meccaniche che servivano a ottenere vantaggi pratici sulla natura (come cucinare, coltivare, allevare, tessere, ecc.), erano indirizzate a formare un *vir bonus dicendi peritus*, un uomo sapiente che sapesse argomentare la propria posizione su un tema per mezzo di un discorso logico, grammaticalmente corretto, lessicalmente ampio, metaforicamente ricco, dialetticamente efficace, riferito alle conoscenze presenti nelle opere dei poeti, dei retori, dei matematici, degli storici e dei filosofi classici. Queste sette arti corrispondevano alla grammatica, retorica, dialettica, aritmetica, geometria, astronomia, musica, ed erano tutte arti che non facevano ottenere alcun bene materiale all'uomo che vi si applicava, ma davano solo la possibilità di acquisire competenze sul linguaggio, i suoi codici e le sue figure, sulla verità logica, sulla costruzione di figure geometriche e movimenti di solidi, sulle relazioni tra i numeri, tra i pianeti e tra i suoni. Le arti liberali sono state abitualmente suddivise in due gradi, uno di base che comprende le prime tre (*trivium*) incentrate sul linguaggio e in un secondo con le ultime quattro (*quadrivium*). La distinzione tra scienze pure e applicate potrebbe, con un anacronismo, riproporre la distinzione tra arti liberali e meccaniche, con una differenza enorme però, che in passato solo le prime erano degne di un

uomo libero, perché erano mirate alla conoscenza disinteressata, alla conoscenza pura, alla contemplazione della verità. In un sermone agli studenti della Sorbona della seconda metà del XII secolo un autore ignoto le elenca dicendo che esse sono liberali perché *liberum reddunt hominem a curis temporalium* (Morenzoni, 2010), liberano l'uomo dalla preoccupazione delle cose temporali e lo spingono su un sentiero educativo in cui l'anima e la mente si indirizzano verso la speculazione pura. Per gli antichi era la medesima cosa, esse erano per gli uomini liberi, non schiavi e non produttori (artigiani o contadini), essenzialmente gli appartenenti alla classe proprietaria della terra e della manodopera utile a coltivarla, che si potevano dedicare alla vita contemplativa, teoretica, di ricerca scientifica e culturale, o anche alla politica e al servizio della cosa pubblica (e in alcune epoche le due cose erano profondamente connesse). Come noto il primo sistematizzatore latino della suddivisione delle sette arti liberali fu Varrone con il suo *Disciplinarum libri IX* (in cui per la verità le arti sono nove e non sette), poi intervennero molti altri autori, tra cui Plinio e Seneca, e infine Marziano Capella che nel V secolo con il suo *De nuptiis* creò il canone di riferimento per le epoche seguenti e un vero e proprio manuale che fu adottato nei secoli per l'istruzione dei giovani, e fu proprio lui che ebbe la palma dell'*auctoritas* sul tema, assieme a Cassiodoro, durante tutto il medioevo. Non si può dimenticare poi che Isidoro di Siviglia aggiunse dopo le arti del quadrivio la medicina e la giurisprudenza, che furono al centro del curriculum medievale delle prime grandi università europee. Anche Agostino intervenne (come era d'obbligo per un intellettuale romano del tardoantico convertito al cristianesimo assumendo ruoli egemonici nella svolta culturale dell'epoca) sulle arti liberali e il loro rapporto con l'acquisizione della sapienza cristiana, teorizzando l'idea del sacro furto degli autori classici ai fini dello studio delle cose sacre, e affrontando in diversi contesti l'organizzazione degli studi profani al fine di sviluppare le competenze necessarie a comprendere la Sacra Scrittura. Nei quattro libri del suo *De Doctrina Christiana* stabilisce una volta per tutte che il testo sacro, essendo costruito da riferimenti alla vita e alla natura, da riferimenti interni, e da riferimenti a Dio, ed avendo quindi più piani di significato, ha bisogno di ermetici che sappiano padroneggiare le conoscenze profane per poter accedere ai significati scritturali. I cristiani per Agostino non devono rinunciare alla retorica, alla filosofia naturale, all'astronomia, alla musica, ecc. anche se le scienze sono ancillari rispetto

alla ricerca della sapienza delle cose divine, e il cristiano deve stare ben attento a “non voler godere delle cose di cui deve solo servirsi, [...] con la conseguenza che, ostacolati appunto dall’amore per ciò che è inferiore, siamo o ritardati o anche distolti dal conseguire quelle cose di cui si deve godere”, ovvero la Trinità (Agostino, *De Doc. Chris.*, I, 3). Le arti liberali sono dunque ausiliari, ma necessarie. Per certi versi nella gerarchia agostiniana perdono la loro caratteristica di essere nobili e non utilitarie, come pensava invece tutta la classicità, esse divengono utili all’indagine del cristiano nelle tenebre dell’ermeneutica del testo divino, ma rimangono comunque al centro della formazione dell’uomo libero, dell’intellettuale, del chierico, che invece di ricercare l’*amor philosophicus* del bene in sé per mezzo della sua erudizione nelle arti liberali ora cerca l’*amor Dei*, sempre avvalendosi, seppure come strumento minore rispetto alle scritture e alle pratiche devozionali, dei saperi liberali.

Per la verità per mezzo di Boezio il medioevo ha avuto accesso anche ad una distinzione diversa dell’organizzazione del sapere, quella aristotelica articolata sulla filosofia: logica, teorica (fisica, matematica, teologia), pratica (etica, politica, economia), poetica. Un’altra suddivisione poi, attribuita a Platone da Cicerone, è quella in filosofia razionale, filosofia naturale, filosofia morale, ripresa anche da Agostino e che avrà un suo ruolo nella scolastica e oltre. Tuttavia la griglia che presenta nel *trivium* e nel *quadrivium* le sette arti liberali rimarrà il principale organizzatore dello studio per circa mille anni, perché riesce a organizzare (*organizzazione*) la trasmissione educativa per mezzo di una articolazione disciplinare che comprende ogni sapere (*totalità*) utile a comprendere il messaggio divino (*finalità*), ovvero riesce a rispondere tanto alla necessità riflessiva intorno alla *Bildung* pedagogica del soggetto, quanto alle necessità istituzionali di chi si trova a organizzare e gestire la formazione in pratica.

Alcuni autori (McEneaney e Meyer, 2000) cercando di dare spiegazione degli evidenti isomorfismi che il fenomeno sociale globale della progettazione educativa scolastica ci pone dinnanzi agli occhi oggi, con scuole che si assomigliano in tutto il mondo e piani di studio simili quando non uguali, hanno definito il curriculum principalmente come un dispositivo dello stato nazione che dalla fine del XIX secolo si è dedicato alla realizzazione di sistemi di formazione uniformi e omogenei con la finalità di produrre cambiamenti sociali rilevanti che considera. Tuttavia dobbiamo estendere l’applicazione di questa definizione

del curriculum come dispositivo istituzionale, e considerare che piuttosto quella istituzionale è una funzione del curriculum tra le più tipiche in tutta la storia, e veniva sollecitata in azioni di governo dell’educazione in contesti politici lontanissimi da quello dello stato moderno, seppure fenomeni di isomorfismo fossero di marca differente rispetto all’omologazione presente. L’attitudine istituzionale nei confronti del curriculum apparteneva ad esempio già a Carlo Magno quando decretò nel 789 la sua *Admonitio generalis*. Con questo capitolare infatti egli ordinava che si migliorasse la formazione diocesana dei sacerdoti introducendovi uno studio accurato del latino in modo che il popolo credesse in Dio anche per mezzo della luce spirituale che i sacerdoti emanavano con il loro buon operato (intendendo con operato il fare la messa e cantare, più che altro), e si vigilasse sulla produzione dei testi sacri, dei messali e dei salteri, in modo da non introdurre errori, per permettere a chiunque volesse pregare Dio di poterlo fare correttamente, e al contempo imponeva agli abati e ai vescovi di migliorare la scuola per i bambini di origine libera o servile introducendoli alla lettura, allo studio dei “salmi, delle note, dal canto, del calcolo e della grammatica” (capitolo 72 del capitolare). Barbero (2000: 257) riferendosi a questo progetto statale dell’allargamento della scolarità messo in atto da Carlo Magno dice che se è eccessivo vedere in queste sommarie indicazioni una vera e propria riforma scolastica, “è comunque chiara l’intenzione di dettare una linea”. Proprio questo dettare una linea è la caratteristica istituzionale del curriculum, che anche nel caso carolingio si propone una totalità organizzata per ottenere degli scopi fondamentali per lo stato, egli stabilisce finalità e mezzi, senza tralasciare nulla di ciò che conta per ottenere benefici sociali: ha bisogno di sacerdoti che siano luce del vangelo in mezzo al popolo, li ammonisce pertanto a studiare il latino, leggere e cantare bene le scritture e i salmi, insegnarli correttamente, dare una buona preparazione nelle scuole, vigilare che nessuno trascrivesse male i testi sacri. Tutto ciò era una vera e propria azione curricolare istituzionale, sebbene non fosse una vera riforma scolastica, cosa che sarà possibile per gli stati solo a partire dall’età moderna, era però un intervento guidato da una filosofia curricolare in piena regola. Ad esempio è utile segnalare che Carlo Magno indica tutte le materie necessarie a svolgere la professione sacerdotale parrocchiale in ordine di complessità e difficoltà (rispettando dunque il principio di totalità organizzata rivolta a una finalità): parte dai salmi (psalmos) che si dovevano imparare a memoria ripentendo con gli al-

tri la loro esecuzione e che permettevano di imparare a riconoscere le lettere e quindi a leggere, passando alla notazione tironiana (notas) che era un sistema di notazione (comprendente anche aspetti tachigrafici e stenografici) che richiedeva invece uno sforzo discreto per essere capito e padroneggiato, arrivando al canto (cantus), che non è il canto dei salmi già elencato, ma il canto della liturgia secondo lo stile romano che Carlo voleva sostituire definitivamente a quello gallico in voga nei suoi domini, toccando il calcolo (computus) necessario a stabilire le date delle feste mobili e delle scansioni temporali in genere (la Pasqua ad esempio), per concludere con la grammatica e i libri cattolici (libros catholicos) che non solo ampliavano le conoscenze dei testi ma aprivano alla interpretazione simbolica e allegorica dei testi, e alla riflessione teologica in generale (Contreni, 2014: 102-4). Ne risulta un vero percorso curricolare, che poi erano i vescovi, da bravi gestori della cosa pubblica ed esecutori delle decisioni imperiali, a dover mettere in pratica. Carlo dunque agiva su un piano istituzionale con comunicazioni e delibere ufficiali per raggiungere tutti i vescovi e gli abbat, e il curriculum espresso nell'*Admonitio* o le sue versioni ridotte presenti nella disposizione ai missi dominici dell'805 e nella *Epistola de litteris colendi*, corrispondeva al *cosa* far studiare ai giovani chierici, e poi affiancava a questa azione formale una preoccupazione più informale, e di sicuro più efficace, promuovendo nelle posizioni episcopali e abbaziali le persone più promettenti che frequentavano la sua *schola palatina* in cui Alcuino, Paolo Diacono, Paolino, Teodolfo, erano le guide colte di quella che gli storici definiranno rinascita carolina, e che ha portato i monasteri e i vescovadi a divenire centri di nuovo impulso culturale, di riforma della lingua latina parlata dal clero, dello studio delle arti liberali, della diffusione di una nuova scrittura, della riforma dei messali, della moltiplicazione degli *scriptoria* che propagavano le copie dei testi, classici e sacri, redatti nei propri laboratori. Un aneddoto di Notkero nelle *Gesta Caroli Magni* dipinge il sovrano intento a fare la reprimenda ai giovani nobili della *schola* che non si impegnavano nello studio, intimidendoli con la minaccia di assegnare i migliori benefici e i più ricchi monasteri ai loro compagni di origini più modeste che però si mostravano assai più diligenti e zelanti. Il che ci fa capire come la riforma vera e propria delle scuole e dell'insegnamento passasse tanto dalla proposta per mezzo di leggi e indicazioni formali di un curriculum che valorizzasse alcuni insegnamenti rispetto ad altri, quanto dalla formazione, dal controllo (anche eser-

citato con il ricorso alla minaccia della concorrenza tra scolari) e dalla selezione di dotti che occupassero i posti di comando della rete di istituzioni ecclesiastiche che sul territorio imperiale erano chiamate a esercitare le pratiche di istruzione dei giovani chierici. La corte non si limitava però ad essere un vivaio per la sola formazione degli ecclesiastici, ma si preoccupava anche di provvedere alla preparazione dei laici che avrebbero costituito il nerbo dell'amministrazione pubblica, come testimoniato da un testo di Alcuino *De rhetorica et virtutibus* in cui riprendendo Cicerone alla lettera propone un brano di curriculum incentrato sul disciplinamento delle maniere, dei discorsi, del linguaggio, proprio come nell'ideale classico, avvicinando il giovane destinato a divenire un uomo politicamente impegnato alla conoscenza delle lettere e delle questioni civili. Il modo in cui Alcuino concepisce questo progetto esclude ogni possibile impiego nell'amministrazione ecclesiastica e si rivolge alle cerchie di giovani nobili che vivono o orbitano intorno alla corte in attesa di avviarsi ad un *cursus honorum feudale* (Jaeger, 1994: 31).

Il fatto dunque che la proposta carolingia sembri ridotta rispetto ad esempio alle indicazioni di un Cassiodoro nelle *Istitutiones* (in cui sono riportate le scienze divine con decine di libri e autori e le umane con l'articolazione di trivio e quadrivio includendovi gli autori classici più importanti arrivati fino a noi), o di un Marziano Capella nel *De nuptiis*, deriva principalmente dal fatto che il ricorso formale al curriculum come strumento di governo delle istituzioni formative è sempre obbligatoriamente semplificato rispetto all'intervento di un intellettuale (come Alcuino nel caso preso in esempio) che vuole disegnare un orizzonte culturale che indirizzi l'impegno e la riflessione di un'élite di studiosi. Cassiodoro ad esempio svolge un'azione curricularmente significativa (anche lui indica i motivi, le discipline, i tempi, i modi, dell'apprendimento, non lascia nulla da parte e organizza perfettamente un ordine nuovo di riferimenti paradigmatici per il cristiano del tardoantico) ma istituzionalmente limitata a un piccolo gruppo di studiosi, pertanto la sua importanza sarà piuttosto data dalla grande influenza culturale che portò molte biblioteche a organizzarsi sul modello da lui proposto, disponendo gli autori e i testi secondo le sue indicazioni, e a molti inseganti a organizzare i programmi di studio a partire dalla sua proposta. Le due funzioni si affiancano e fungono da attivatore reciproco.

Se questa funzione istituzionale è presente in ogni autore che abbia anche avuto la possibilità di orga-

nizzare realmente una classe, tende però a prevalere solo negli atti legislativi o in quegli autori che avranno un immenso credito presso i propri seguaci e i propri terminali politici. In alcuni autori invece la domanda curricolare è risolta affidando al curriculum esclusivamente una funzione di giustificazione intellettuale del progetto educativo, rispondendo non soltanto a cosa vale la pena trasmettere, ma soprattutto al valore della trasmissione stessa. Comenio nella *Didattica Magna* (pubblicata tra il 1628 e il 1632) ne è un esempio pratico quando nell'esordio cita il salmista affermando che l'uomo è creato da Dio e stabilito da lui come suo compagno, come prototipo e mirabile compendio delle sue opere, simile a lui e degno di signoreggiare il mondo riconoscendosi suo figlio (e così risponde alla domanda ontologica sulla forma dell'uomo cui il curriculum deve mirare), prosegue poi affermando che se dunque il suo scopo è signoreggiare il mondo, è necessario che l'uomo apprenda come il mondo funziona (*istruzione*), si sappia condurre con gli altri e sappia gestire i propri moti dell'anima (*morale*) e sia in grado di riconoscere Dio in ogni cosa (*devozione*). E dunque il suo curriculum si articola di conseguenza nello studio di scienze, arti, lingue, morale e religione. Evidentemente, se la vita è una preparazione alla vita eterna, la Bibbia sarà un contenuto centrale del curriculum, e infatti Comenio la considera tale costruendovi però intorno un progetto di ampio respiro, a cui però non possiamo in alcun modo sottrarre le sue motivazioni di valore perché esse ne giustificano tutto l'impianto. La sua importanza culturale e pedagogica è immensa, ma risalta immediatamente la distanza da una posizione istituzionale come quella di Lutero, il quale dice che nelle scuole "prima di ogni altra cosa, la Sacra Scrittura, e per i fanciulli l'Evangelo, dovrebbe essere la lettura principale e più diffusa. E volesse Iddio che ogni città avesse anche una scuola femminile in cui le bambine ascoltassero per un'ora al giorno l'Evangelo, in tedesco o in latino... Non vi pare che sarebbe giusto che ogni cristiano sui nove o dieci anni conosca tutto il santo Evangelo, nel quale sono contenuti il suo nome e la sua vita?" (Lutero, 1520: WA 6,461). Lutero parla ai principi facendosi capire, egli chiede un'ora di lezione al giorno per avere dalla sua un accesso stabile alle masse, ma dal punto di vista culturale, della giustificazione intellettuale e pedagogica siamo lontanissimi dalla raffinatezza di Comenio, il cui curriculum è sicuramente meno spendibile politicamente ma estremamente più attraente per gli intellettuali europei presi nella crisi secentesca (che infatti lo chiamavano ovunque a presentare i propri progetti di riforma edu-

cativa). Il passaggio di Lutero sulle scuole municipali dunque esprime piuttosto una preoccupazione per la forma istituzionale del curriculum, seppure in termini semplificati e con una articolazione più primordiale di quella carolingia perché diretta idealmente a tutto il popolo cristiano, egli si preoccupa dei tempi (un'ora al giorno), della lingua veicolare (latino o tedesco), degli scopi didattici (conoscenza di fatti della vita del Cristo), dei luoghi (diffusione in ogni città), dei destinatari (maschi e femmine di terza infanzia), chiedendo agli amministratori di provvedere in tal senso. Comenio è un intellettuale interessato a dare struttura ad un progetto universale di *Bildung* in forme pedagogiche, il Lutero delle scuole popolari è un politico interessato alla funzione istituzionale del curriculum. Ma attenzione, perché vedremo che altrove lo stesso Lutero è in grado di sostenere una chiara programmazione culturale del cosa bisogna trasmettere negli studi, perché da sempre l'attenzione curricolare degli intellettuali è stata curata con particolare attenzione e minuzia soprattutto quando era indirizzata alla formazione superiore e accademica, mentre la stessa attenzione da parte dei politici, seppure consapevoli e ben orientati come Carlo Magno, è giocoforza semplificata. Questa caratteristica la si ritrova come linea di sviluppo in tutta la storia, basti pensare a Guarino Veronese che nella sua scuola di Ferrara, da cui escono gli esponenti più importanti dell'umanesimo europeo, aveva un curriculum perfettamente ordinato sul trivio e sul quadrivio, con gli autori e i loro passaggi scansionati per anno, finalità d'apprendimento, tipologia, ecc. mentre le piccole scuole cittadine che avevano necessità di garantirsi un maestro con una scuola di base si accontentavano di stabilire semplicemente che i bambini avrebbero imparato la grammatica sul Donato e poco più, come riporta ad esempio Frova (1973) in due casi, il primo in merito al comune di Cuneo che nel 1416 incarica un maestro per *spiegare* i seguenti autori: Donato, Catone, la Somma, Prospero, Esopo, Boezio, ai più giovani poi deve insegnare la lettura, la scrittura e i sette salmi penitenziali. Le indicazioni curricolari sono chiare ma poco dettagliate, soprattutto rispetto al resto delle indicazioni che riguardano invece i corrispettivi economici e i servizi spettanti al maestro, la facoltà di pignoramento degli scolari insolventi, le assenze giustificate che esentavano dall'obbligo di pagamento, il divieto di aprire altre scuole sul territorio municipale che gli facessero concorrenza, l'assunzione degli assistenti del maestro e infine l'esenzione del maestro dalle altre prestazioni obbligatorie verso il proprio comune che lo avrebbero

distratto dall'ufficio didattico. Il Comune era, comprensibilmente, più preoccupato di stabilire i termini del patto che dell'organizzazione dell'insegnamento. Il secondo caso è rappresentato da un altro comune piemontese, Cuorgnè, che stipula un contratto che dimostra che la preoccupazione dell'amministrazione era del tutto disciplinare e moralizzatrice, visto che la richiesta curricolare si limita alla promessa da parte del maestro di leggere e di esporre agli scolari i libri e gli autori secondo la capacità e la comprensione degli ascoltatori e di non farli passare al grado superiore se non dopo che abbiano assimilato bene la materia del grado inferiore, mentre la richiesta più pressante è quella di educare gli scolari nel timore e nell'amore di Dio, e nei buoni costumi, in modo che siano rispettosi, obbedienti, umili, onesti, che non dicano cose sconvenienti, male parole, menzogne, specialmente nei confronti dei genitori, e che in chiesa stessero fermi, composti, devoti, pettinati e puliti.

D'altronde lo stesso La Salle quando scrive la sua *Conduite des écoles chrétiennes* (1706) nella prima parte del libro si limita ad assegnare alla classe, del tutto popolare nell'estrazione composta dai figli di artigiani e povera gente, solo esercizi di lettura e scrittura in lingua nazionale, aritmetica, preghiere, e a suo tempo anche un po' di latino, creando un curriculum veramente striminzito, che però appare già imponente se paragonato a quello operato dai maestri della colonia del Massachusetts alla meta del XVII secolo, visto che la legge che istituiva le scuole pubbliche chiedeva loro semplicemente di permettergli di accedere alle Scritture, pertanto dovevano semplicemente insegnare a leggere e scrivere, chiaramente in inglese (Eberling, 1999).

Ad esempio invece quando Lutero discuteva della formazione superiore dei giovani insieme ai suoi accoliti mostra di essere il dotto di formazione rinascimentale che era, abilitando lo studio della dialettica, della retorica, la messa in scena di commedie, lo studio delle lingue, la storia, la matematica, la musica e la ginnastica (si vedano in questo senso le sue posizioni nei *Tischreden*), assumendo dunque una posizione intellettuale sul curriculum, affiancandola a quella istituzionale delle richieste ai principi che vengono poi riprese nelle azioni legislative degli stati protestanti quando si apriranno le scuole popolari. Ed è proprio all'inizio dell'età moderna che si apre quel divario che diventerà incolmabile tra scuola di massa e formazione elitaria, proprio durante il sorgere delle scuole popolari, e tra le differenze principali non troviamo solo i metodi o i contenuti, le risorse o i docenti, le pro-

venienze sociali o le reti di solidarietà interclassiste (che sono di certo le più importanti per differenziare le esperienze elitarie dalle popolari, si pensi ad esempio alla scuola di Vittorino da Feltre), ma anche l'attenzione curricolare, che è, nel caso delle *volksschule* necessariamente meno elaborata, obbligatoriamente semplificata, per rispondere, per la prima volta nella storia a bisogni educativi basilari che mai erano stati al centro delle preoccupazioni istituzionali o pedagogiche dei governanti e delle classi dirigenti.

Evidentemente tra le riflessioni sul curriculum più attente alla *Bildung* e quelle che virano di più verso scopi istituzionali, suddivise tra riflessioni sui corsi di studio superiori (più raffinate e culturalmente orientate) ed elementari (più schematiche e attente all'educazione dei costumi), si avvia un dialogo incessante che innesca uno scambio e una influenza reciproca, in modo che le forme istituzionali si ispirino a quelle pedagogiche e viceversa. E ciò è sempre avvenuto, le *Istitutiones* di Cassiano o Marziano Capella influenzano le università medievali nella loro proposta che segue la scansione delle arti liberali, ma poi le università influenzano la riflessione degli umanisti sul curriculum, e via così in una dialettica infinita.

Oltre questo nesso dialettico tra intellettuali e riformatori, tra pedagogisti e politici, interessa rilevare che nella storia il curriculum ha avuto anche un ruolo nella lotta tra fazioni culturali nella disputa egemonica, con continue revisioni e rielaborazioni per rispondere ai bisogni e alle necessità di studio, sociali, economiche e spirituali dei diversi gruppi impegnati a combattersi nell'agone pubblico. In passato scuole diverse facevano proposte diverse, antitetiche e perfino in esplicita contrapposizione tra loro, ma sempre partendo da una base comune e condividendo il panorama curricolare generale che formava uomini di cultura, filosofi, scienziati, chierici, retori, solo a partire dallo schema classico in cui i saperi linguistici e matematici sono posti al centro del percorso con il riferimento obbligato ai testi degli *auctores/auctoritates*, Aristotele, Cicerone, Agostino, Platone, ecc. Questo modello però inizia a soffrire le prime incrinature immediatamente dopo la sua massima auge rappresentata dall'umanesimo e poi dal rinascimento italiano e dalla sua diffusione nel nord Europa con figure come quella di Erasmo. La rivoluzione antimetafisica del rinascimento è stata correttamente definita da Antonio Banfi (1951: 9) come l'imporsi di un sapere che rifiuta un universo regolato da valori teologici e si interessa invece a quegli elementi della realtà che permettono di operare sulla realtà stessa, osserviamo

uno slittamento dalla spiegazione del *perché* avviene un fenomeno al *come* avviene, con un nuovo ruolo per la prassi e per l'*homo faber*. È una rivoluzione che anticipa e prepara la strada all'affermarsi di un pensiero tecnico che non avrà più riguardo per la teleologia e il finalismo che da Platone e Aristotele in poi hanno segnato il pensiero occidentale e che ora entrano in crisi e iniziano a cedere il passo a una descrizione della realtà che non ha più bisogno di rifarsi alle autorità antiche, ma piuttosto è alla ricerca di nuove esperienze, i primi esperimenti, strumenti e calcoli. Tuttavia gli umanisti rimangono ancora nel solco del curriculum classico, il loro riferimento è sempre costituito dalle sette arti liberali, e piuttosto costruiscono una diversa trama di testi a cui rivolgere il proprio studio oltre che riformare completamente il modo di leggerli e dialogarci, ma sempre restando nella tradizione cara anche ai medievali di un percorso di formazione che parte dagli *auctores/auctoritates*. Gli *studia humanitatis* erano sia una definizione che un programma curricolare, sviluppato dai primi umanisti partendo da alcuni accenni di Cicerone, e si riferivano ad un insieme di discipline specifiche, ovvero grammatica, retorica, poesia, storia e etica, a partire dai testi dei migliori autori classici che si avevano a disposizione; non a caso essi si riferivano a sé stessi impiegando il termine *orator o rhetoricus*, riprendendo in tutto la definizione classica dell'uomo intellettuale (Baxandall, 1994: 23-4). Lo stesso Curtius (1948) presentando la genesi dell'umanesimo ne rimarca l'origine dagli studi di grammatica, retorica, poesia, letteratura e storia.

Tuttavia, se il riferimento curricolare rimane lo stesso, avviene un cambio di paradigma fondamentale nella restaurazione degli originali dei testi e nella loro ermeneutica perché si sostituisce alla lettura dottrinale quella storico filologica che riportava Aristotele e ogni altro autore antico alla genuinità del proprio messaggio, non più usato strumentalmente al mantenimento dell'egemonia della chiesa, ma centrato sul riconoscimento innanzitutto delle problematiche e della realtà coeva al testo e all'autore, e in seconda battuta sulla possibilità di instaurare un dialogo tra il classico e il momento attuale, il moderno, ma non a partire dai propri bisogni, piuttosto ponendosi in ascolto di quello che i classici dicono, senza adattarne il verbo alle proprie orecchie, ma scoprendo la loro cultura, i loro saperi, visto che l'essere uomo dell'umanesimo significa riconoscersi come cultura in collegamento con le altre culture umane, significa avere uno sguardo di tipo etologico e antropologico, scoprendo

che la città di oggi non è la città di ieri ma può entrarci in rapporto, scambiare valori, parole, immagini, con quella passata. Atene e Firenze vengono immaginate come immagini differenti della stessa realtà civile, su due sponde dello stesso continente, benché distanti nel tempo e nello spazio, e questa metafora si sostituisce a quella della Gerusalemme celeste che invece era totalmente altra rispetto a quella terrestre.

Non è dunque il rispetto del contenuto originario dei testi una mera pedanteria dell'umanista, esso serve per accedere al pensiero originario dell'autore e al contesto reale in cui si sviluppò, che soli consentono un rapporto formativo allo studioso; la formazione dello spirito dell'uomo di lettere, dedito ai rinnovati *studia humanitatis*, è garantita dal contatto con la genuina personalità dell'autore, e con i loro testi, che sono testi di grandi uomini e di una grande civiltà, possono ispirare e far accedere a una forma classica (anche etimologicamente, di prima classe, in contrapposizione agli imitatori medievali che la deturpavano riducendola) con cui entrare in dialogo per esprimere la nostra forma. Piuttosto con Cacciari (2019: 40-4) seguendo la querelle sul ruolo della filosofia nel pensiero degli umanisti possiamo dire che essi mettono al centro del loro progetto curricolare la storia e il linguaggio (inteso come viatico alla conoscenza) coronando il percorso delle arti liberali, a cui l'uomo doveva ancora sottostare per considerarsi ben formato, non più con la filosofia medievale ancillare alla teologia o con la teologia stessa, ma piuttosto con la *facultas loquendi*, con la filologia come filosofia del linguaggio, come parola che esprime la natura delle cose, come *oratio* che in sé comprende la *ratio*.

Cassirer d'altronde riassume bene la questione curricolare appena abbozzata sopra, pur parlando del ruolo della filosofia nel pensiero rinascimentale, quando dice che anche dove esso inizia a liberarsi dai risultati della filosofia scolastica, resta vincolato alle forme generali dell'aristotelismo, e quando Petrarca nel *De sui ipsius et multorum ignorantia* si oppone alla scolastica e alla dottrina aristotelica con un nuovo ideale culturale, propone quello della *eloquenza*, operando certo un ridimensionamento del sapere aristotelico, ma con una critica che non investe ancora il contenuto delle opere dello Stagirita, ma solo il loro stile (Cassirer, 2012: 3-4).

Assistiamo dunque, più che a un cambio di paradigma strutturale del curriculum a una sua vera e propria secolarizzazione, perché si riscoprono testi e autori non cristiani in forme filologicamente aderenti all'originale e soprattutto perché le finalità del curricolo-

lo divergono paurosamente rispetto all'asse teologico che hanno avuto per centinaia di anni, si riaffermano valori civili, cittadini, *particulari*, in contrapposizione al finalismo e all'universalismo cristiano. Se ancora si commentano Boezio e Marziano Capella, tuttavia la finalità della formazione è civica, innanzitutto, e mondana, in seconda battuta, con un *focus* che verte attorno alle arti utili alla città e al suo buon governo, e che vanno dalla filologia politica del Valla che sfata la falsa donazione di Costantino fino all'architettura dell'Alberti, passando dalle macchine di Leonardo e dalla storia del popolo fiorentino di Bracciolini. La nuova cultura germina ancora dalla fonte classica delle arti liberali e degli autori antichi, e se è vero che si fondano biblioteche, scuole, accademie, popolate da un uomo di cultura nuovo, che riesce a fare del proprio sapere e di quello del ceto cui appartiene il cardine dei nuovi valori dominanti in una società sempre più laica (Asor Rosa, 2009: 380), questa nuova cultura però condivide ancora con la vecchia le pietre miliari del percorso di formazione dell'uomo dotto che si abbeverava alla tradizione già in precedenza, seppure con poca perizia come dice Leonardo Bruni (1436) riferendosi a Dante, che "di gentilezza di dire in prosa o in versi latini, niente intesero gli uomini di quel secolo, ma furon rozzi e grossi, e senza perizia di lettere; dotti nientedimeno in queste discipline al modo fratesco e scolastico". Le lettere sono dunque al centro del curriculum, con la prosa, e la storia, come in passato, ma in modo raffinato e colto, non scolastico e soprattutto non fratesco, cioè secolarizzato e reso di impianto civico. Per avere contezza dell'immanenza che si dà nel progetto curricolare basta leggere un testo esemplare della storia della pedagogia europea tra il 1400 e il 1600 come quello di Garin (1966) sull'educazione in Europa per capire come gli umanisti si contrapponevano con forza ai religiosi ripensando le finalità educative, e secolarizzandole in maniera che non trova precedenti nel passato. Se ad esempio mettiamo da una parte il Savonarola e il Dominici e dall'altra l'Alberti, sulle orme del Petrarca, ci accorgiamo che a diverse visioni dell'uomo, del mondo, della divinità, corrispondevano anche differenti percorsi di studi, particolarmente gli *studia humanitatis* contro il percorso tradizionale del Dominici che segnala il Garin: Salterio e dottrina, Catone, Esopo, Boezio, Sant'Agostino. Mentre i suoi contemporanei si intestardivano a far leggere Virgilio e Ovidio facendo i giovani pagani, da cristiani che dovevano essere. Se invece andiamo a leggere l'Alberti nel primo dei suoi *Libri della famiglia* ci accorgiamo che egli non contrappone alla scelta del

Dominici i poeti sconci e d'amore che egli additava, ma piuttosto ammonisce dal fuggire tutti gli "scrittori crudi e rozzi" e invita a "seguire que' dolcissimi e suavissimi, averli in mano, non restare mai di rileggerli, recitarli spesso, mandarli a memoria". Aggiunge poi che da Cicerone, Livio e Sallustio, dovranno ricevere dottrina e quella "perfettissima eloquenza della lingua latina", concludendo che si dovrà ricercare la lingua latina in quelli che l'ebbero "netta e perfettissima" mentre dagli altri autori si prenderanno le conoscenze di cui fanno professione. Presenziamo di certo a una secolarizzazione delle finalità del curriculum, a una valorizzazione assoluta della *eloquentia* e a un ritorno al sapere classico ricco "d'esempi, copioso di sentenze", "forte d'argomenti e ragioni" che è utile al governo e all'ornamento della repubblica, che abbia quindi un uso prettamente civico, anche se, più in generale, rimaniamo ancora nell'orizzonte curricolare tradizionale delle arti liberali, anzi le si fa rivivere tornando alle loro vere fonti. Dunque non è uno scontro tra la moralità di un Esopo (che sarà tradotto e proposto anche da Lutero, segno di una sua fascinazione sulla mentalità religiosa) e la sconcezza di Ovidio, ma tra il latino rozzo di Boezio e quello splendido di Cicerone, tra le finalità religiose di chi legge Agostino e quelle civiche di chi manda a memoria e non si stanca mai di riprendere Livio (come capiterà ancora a Machiavelli). Tanto che l'autorità di Aristotele fu attaccata più volte e da diverse posizioni (sia retoriche alla Petrarca, sia dai filosofi neoplatonici) ma senza che si riuscisse a destituirlo, fu soltanto l'attacco della scienza naturale del seicento che ci riuscì (Kristeller, 1962: 32-3), e fu solo nel seicento che si misero le basi per un curriculum di impianto statale laico, basato sulla lingua nazionale, la matematica, le scienze, con la riserva di una preparazione classica sul latino (e in alcuni casi il greco) per gli studi superiori.

LA SVOLTA MODERNA: COESISTENZA DI VECCHIO E NUOVO

Se questa secolarizzazione del curriculum è compiuta definitivamente in Italia dagli umanisti, tuttavia un percorso di ripensamento in senso di un ampliamento delle arti liberali era un tentativo già provato, visto che si ebbe già in precedenza nelle università seppure con un impatto limitato principalmente al campo del sapere filosofico, basti pensare alle università di Bologna e Parigi all'inizio del XIII secolo. A Bologna erano gli studenti ad assumere i docenti con un contratto specifico per farsi leggere dei libri tratti dal *Corpus*

iuris civilis o dal *Corpus iuris canonici* (essendo lo *studium* eminentemente giurisdizionale) e l'attenzione era posta sugli autori latini e classici del *trivium* e alla retorica si lasciava la parte del leone, mentre a Parigi ed Oxford (le uniche due che avevano il monopolio dell'insegnamento della teologia) il curriculum era incentrato sul *trivium* e, diversamente che altrove, sulle tre filosofie, naturale, morale, metafisica (Leff, 1992). Tuttavia il vero cambio di rotta nel riferimento alle arti liberali e all'aristotelismo avviene solo con la svolta operata a cavallo tra il cinquecento e il seicento con una parabola che da Bacone, porta a Comenio e Locke, e che coinvolge anche Rabelais e Montaigne in Francia, con una rimodulazione del curriculum che lascia definitivamente fuori dall'orizzonte le discipline antiche, generando nuove impalcature metodologiche (che furono la prima preoccupazione per tutta l'età moderna) e nuovi contenuti da trasmettervi. Il latino perde definitivamente importanza, e nonostante il fasto a cui lo manterranno i gesuiti, la linea di sviluppo curricolare progressista lo mette ai margini e gli preferisce le lingue moderne, per poter comunicare e commerciare, in generale poi le discipline linguistiche del trivio, l'arte retorica in particolare, cedono il passo alla matematica e ai saperi scientifici, mentre al ruolo della memoria e dell'esercizio assiduo richiesto dalle discipline linguistiche si preferisce sostituire quello della scoperta, della presentazione di oggetti e della realizzazione di esperienze che avvicinino i bambini a ciò che debbono poi affrontare logicamente per apprendere il significato formale, molto più consono alle scienze. Nascono i libri di testo (Ratke e Comenio vi insistono molto, ma ne pubblicano anche i gesuiti) che saranno anche l'immagine del curriculum, la sua forma visibile, una vera e propria concretizzazione del percorso di studio. Fin da subito ci si preoccupa di sollecitare la vista, e non solo con gli abecedari che esistevano già in precedenza sotto forma di *tabulae* che recavano impresse le lettere e che ora vengono stampati in abbondanza (Lucchi, 1978), ma con opere illustrate secondo un principio curricolare, per rendere visibile tutto il programma di studio, parliamo chiaramente dell'*Orbis pictus*, che cerca di rendere le immagini un sussidio o un sostituto dell'esperienza, è per questo che egli propone la pagina con le api, il miele, l'apicoltore, la cera, lo sciame, ecc. per far imparare qualcosa di reale che proveniva dall'esperienza del bambino, ma anche per mettere sotto gli occhi ciò che si deve imparare e non è detto che sia sempre disponibile nel baule delle esperienze. L'idea di base inizia a farsi largo, si può apprendere a for-

malizzare solo qualche contenuto dell'esperienza, che ha colpito i sensi e la mente in maniera diretta. Infatti l'abecedario dell'*Orbis pictus* presenta la A con il corvo, perché il corvo emette un verso che ha lo stesso suono della A, e tutti i bambini hanno sentito un corvo gracchiare. Lo stesso principio abilita la lingua materna e la pone al centro dell'apprendimento primario, perché essa è una esperienza vitale così intima al soggetto da poter essere appresa realmente, bene e in maniera naturale, cosa che con il latino invece non poteva avvenire in nessun modo, ed ecco che lo si fa retrocedere, posticipandolo. La conoscenza stessa diventa pian piano qualcosa che il soggetto può raggiungere solo se deriva dall'ambito della sua esperienza, se è una idea o un fatto chiaro e distinto, qualcosa che è stato generato o visto o misurato e se ne comprendono le cause. Cassirer afferma che tutti i movimenti di pensiero dell'epoca moderna si concentrano nell'elaborazione di un nuovo concetto di conoscenza, assistiamo a un percorso lungo, contraddittorio e tortuoso che però sfocia nella critica kantiana e in una nuova gnoseologia. Proprio per questo cambio gnoseologico le arti liberali e in particolar modo quelle del *trivium* alla lunga cadono in disgrazia, anche se ci vorranno almeno due secoli perché il latino perda definitivamente la sua funzione di lingua veicolare della scienza, e ciò perché la retorica non sarà più, alla fine, un oggetto tipico per l'impresa cognitiva del soggetto moderno, essa anzi si confonderà con la verbosità, con il pedantismo, che viene condannato da chiunque già a partire da Rabelais e per ultimo e in modo più graffiante da Voltaire con la figura di Panglos. Le arti del trivio richiedono applicazione, ripetizione e riproduzione, richiedono più sforzo mnemonico che conoscitivo. Aristotele e la retorica, la storia di Livio e le orazioni di Cicerone si possono imparare a memoria, ma non c'è un corrispettivo del *verbum* nel mondo reale, manca la *res* appunto, manca l'elemento oggettivo da indagare, valutare, ricondurre a leggi matematiche. Mentre le lingue nazionali, la matematica, le scienze divengono le discipline matriciali del nuovo curriculum proprio perché hanno una *res* che sostiene il valore dell'apprendimento. Il curriculum non deve più rispondere ai bisogni speculativi dell'uomo libero di una società aristocratica, ma inizia a rivolgersi all'uomo di mondo, al borghese, poi allo scienziato cosmopolita con un corso di studi che si apre al mondo della conoscenza geografica, scientifica, tecnica. Il periodo dell'età moderna è per il curriculum una fase in cui si mescolano a lungo approcci antichi e nuovi, discipline e testi vecchi conviveranno con nuovi stru-

menti, l'interesse generalizzato per l'innovazione dei metodi di insegnamento porterà spesso a innovare assieme a quelli anche il curricolo, ma in altri casi si adatteranno pratiche nuove su percorsi vecchi, si assiste a lungo a una compresenza di modelli, insomma *nova et vetera*. Le forme istituzionali di questo nuovo corso curricolare prenderanno almeno due vie, che per la scuola superiore avrà due forme, quella collegiale, prediletta dalle chiese e che vede nei gesuiti il suo paradigma cattolico (ma anche i protestanti avevano i loro collegi), e quella della scuola cittadina privata che spesso gli faceva concorrenza sul versante laico (e che qualche amministrazione favoriva a discapito del collegio gestito da religiosi), mentre per il corso primario si assiste alla nascita di scuole nuove che diffondono una cultura di base che poi apre la strada tanto al proseguimento degli studi con il latino quanto alla possibilità di continuare con degli studi tecnici che preparino per le professioni. L'esito di questi due percorsi arriva fino a noi per mezzo della mediazione teresiana e prussiana da un lato e napoleonica dall'altro, con la nascita della scuola pubblica elementare e il liceo che, come giustamente osserva Banfi (1964: 262-3), derivano indirettamente dalla soppressione dei gesuiti verso la fine del XVIII secolo impose il problema della riorganizzazione dell'ordinamento scolastico su nuove basi, ma rispondendo a due diverse esigenze, quella pedagogica che ormai aveva imposto il concetto di educazione come processo naturale e metodologico, di carattere universale e necessario, e quella funzionale dello Stato sovrano che doveva organizzare la scuola in forme concrete e utili, risolvendo il problema dell'ordine educativo, delle sue istituzioni, dei suoi mezzi, dei suoi fini.

Il percorso di riforma dell'età moderna inizia con il rifiuto da parte delle avanguardie intellettuali tanto della tradizione culturale platonica e aristotelica quanto del progetto di *eloquentia* ciceroniana degli umanisti, e seppure abbiamo figure legate al modello classico (Rabelais, su tutti) pure abbiamo un sorpasso definitivo della prospettiva umanistica e l'apertura di una nuova fase curricolare in cui i moderni si reputano migliori dei classici e dei medievali e pensano che il loro mondo abbia bisogno di una formazione nuova. Questa apertura porterà a ipotesi contrastanti, tanto ad una ipertrofia curricolare che non avrà alcun seguito, come in Rabelais che se potesse farebbe studiare tutto, dalle lingue classiche alle orientali, dalla fisica al diritto, quanto a una vera e propria reazione, quella controriformistica dei gesuiti, che terrà ancora per duecento anni alta la bandiera dei classici latini e,

anche se meno, greci, con una apertura alle scienze, ma più per merito dei profili dei docenti che per la struttura del curricolo. Per la maggior parte si cambia lentamente, ma sempre pensando, con mentalità tipica del moderno, a ciò che è necessario per vivere nel mondo attuale, con un occhio al passato e uno al presente, e con una certa disinvoltura, che già era tipica dell'umanesimo, si dà vita a cenacoli e accademie che non hanno bisogno di articolare in nessun modo strutturato la propria attività, addirittura esse si aprono a tutti e discutono di tutto, e per certi scopi di ricerca e confronto vengono anche preferite alle università, e in alcuni casi si evolvono in reali società e accademie, come nel caso dei baconiani inglesi che nel 1660 fondano la *Royal Society* con lo scopo di compilare fedeli resoconti delle proprie ricerche sulla natura e sulle arti, e degli esperimenti sulle arti manuali. Proprio da questi uomini (che si richiamano a Bacone e Galileo), che sono l'espressione di una società che riconosce alla tecnica il miglioramento delle proprie condizioni, nasce la passione per la scienza e per lo studio della natura che stravolgerà il corso della storia europea, riconoscendo alla matematica, alla fisica, alla biologia e alla tecnica il ruolo principale nell'avanzamento della conoscenza, *l'avancement of learning* (Rossi, 1962).

Proprio Francis Bacon è uno snodo fondamentale per aprire la via alla tecnologia e alle scienze nel curricolo, perché immagina uno scopo nuovo per la conoscenza, riconoscendola come potere sul mondo, come capacità immediata di trasformare e dominare la realtà, e non gli uomini (uno degli scopi principali dell'*humanitas* dai sofisti in poi), sopravanzando la filosofia e le arti retoriche. La sua critica si afferma sempre di più e mette in un angolo le arti liberali e la tradizione man mano che i successi del commercio, della tecnica e della scienza divengono i valori più diffusi nella società moderna, dando vita a una vera *mente tecnologica* e segnando la fine dell'età media, e il più grande strappo nel processo di revisione curricolare che si era avviata con la riscoperta dei classici da parte degli italiani e si conclude ora con il loro ripudio (Rosenthal-Pubul, 2018: 64). Nel primo libro del suo *Advancement of Learning*, Bacone critica analizzando tre dottrine allora in voga, che sono da considerare vane, ovvero: la scolastica, l'eloquenza degli umanisti e il neoplatonismo dei maghi e degli alchimisti. La scolastica è autoreferenziale e non porta a nulla, i classicisti si limitano a criticare il latino degli scolastici ma non fanno nulla della natura, mentre i terzi sono miseri ciarlatani. In pratica egli chiude con

il passato del curriculum, facendo spazio alla *scientia* che è anche *potentia* sul mondo, si ricaccia indietro il *verbum* (scolastico o retorico è sempre un *flatus vocis*) e si mette in primo piano il funzionamento della mente e delle cose, le *res*.

Questo stesso atteggiamento è di Comenio, che è stato in assoluto il primo e più importante pensatore che abbia trovato dopo la Riforma una chiave di volta del rinnovamento educativo nella riprogettazione tanto del curriculum che della didattica (seppure anche in lui prevalgano le preoccupazioni metodologiche e non poteva essere altrimenti nel suo secolo). Egli fu il primo a dare nuovo fondamento alle pratiche educative primarie in un progetto di ampio respiro che colpiva tutti i suoi contemporanei, mettendosi a realizzare dizionari, libri di testo, libri illustrati, grammatiche, corsi di studio. Leggendolo non può non colpire l'importanza che egli dà alla sensibilità infantile come fonte primaria della conoscenza, e quindi allo studio della lingua materna come prioritaria rispetto al latino, alla scuola materna, di cui per primo sottolinea (con un pregiudizio verso i genitori che arriverà fino a Kant) l'imprescindibile necessità, all'affermazione del principio di un'istruzione per tutti, bambini e bambine, sani e disabili, giovani e adulti, poveri e ricchi. Ma per quanto riguarda il curriculum il suo più grande legato è il suo richiamo ad un insegnamento graduale e ciclico, che ripresenti a livelli gradualmente differenziati e via via più complessi le stesse materie di studio. Qui Comenio dà avvio a una riflessione sul curriculum che inizia a distanziarsi dall'idea che esistano solo le discipline e che vadano assunte solo le loro necessità nella progettazione, ma introduce un elemento psicologico che richiede di considerare le caratteristiche del bambino nella progettazione e nell'esposizione delle discipline, e che ritroveremo prima in Dewey e poi in Bruner (1960). Non a caso Piaget (1957), seppure con riluttanza, lo definisce il precursore della psicologia genetica e il fondatore di un Sistema progressivo di istruzione adattata agli stadi di sviluppo dello studente.

DEWEY E L'ELEMENTO ESTERNO CHE INFLUENZA LA PROGETTAZIONE CURRICOLARE

Anticipato secoli prima da Comenio, Dewey illumina il curriculum per mezzo di una luce nuova, difatti esso può essere considerato come l'elemento che ispira l'azione del docente, ma bisogna considerare che anche la natura del bambino, i suoi interessi, la sua

voglia di fare e conoscere, debbono ispirarlo. Ci troviamo per la prima volta ad analizzare il curriculum da una prospettiva esterna, *sub specie pueri*. Egli propizia la possibilità di pensare il cosa della trasmissione a partire dal rispetto della natura infantile, e non dalla finalità culturale di *Bildung* del soggetto o quella istituzionale di riproduzione sociale e culturale delle élites o delle masse soggette al potere politico. In Dewey partire dal curriculum sarebbe impossibile, perché per avviare il processo di apprendimento bisogna connettere interesse, esperienza, conoscenza, senza che un determinato argomento si imponga al bambino per via autoritaria. Tuttavia il problema del curriculum è proprio il problema del cosa imparare, ma in Comenio, Locke, Kant, questo problema si risolve sempre con una finalità esterna al soggetto, l'uomo pansofico apportatore di luce e pace universale, il gentiluomo che sa ben vivere e ben pensare, o l'uomo intellettuale, razionale, morale e cosmopolita, ed è questa finalità che impone alcuni tipi di studio, materie, libri. Se la finalità esterna è disposta ad attuare dei compromessi però, lo fa solo con la struttura tipica del soggetto di studio, accettando che ogni materia abbia le sue caratteristiche e che esse implicino una organizzazione particolare, il momento della finalità scende a più miti consigli di organizzazione se la disciplina lo richiede. Ora invece Dewey dice che la forma giusta del curriculum è data da un patto transattivo tra finalità esterna della società e finalità interna del bambino, imponendo di fatto al curriculum di rispettare le finalità inferiori, passeggiere, individuali, se vuole imporre le proprie che sono invece universali, durature e sociali, non è più un dialogo interno al curriculum in cui la sua finalità è disposta a cedere qualcosa all'organizzazione, ma l'organizzazione stessa del curriculum deve riconoscere l'organizzazione interna del bambino. Questo compromesso lo si nota bene quando in *The Child and the Curriculum* (1902) egli definisce i due poli opposti e antitetici che ispirano la progettazione educativa dell'esperienza scolastica. Egli parla di due vere e proprie sette che si contrappongono. La prima è devota all'idea di curriculum come riconoscimento del valore di alcuni obiettivi, significati, e valori sociali incarnati nell'esperienza maturata dall'adulto e crede che l'istruzione dei bambini debba partire immediatamente dal confronto con questa organizzazione curricolare (articolata in materie, orari, argomenti, libri, ecc.). La seconda invece promuove il bambino come centro dell'azione educativa, con i suoi interessi, le sue motivazioni, le sue esperienze vitali che avvengono in un ambito ristretto e familiare, sociale e con-

creto, e crede che le esperienze scolastiche debbano essere in sintonia con questi tratti fondamentali della natura infantile. Entrambi gli orientamenti sono però settari perché in realtà la crescita del bambino è assicurata proprio dalla dinamica tra individuo e società, tra forme individuali e forme sociali della conoscenza, tra esperienze concrete e significative per il singolo e strutturazione formale di queste esperienze, tra interessi ampi e globali che rimangono su un piano irriflessivo e il riconoscimento di messaggi specifici codificati analiticamente. In definitiva per Dewey il dialogo tra questi due momenti della vita, infanzia e maturità, bambino e curricolo, segna la possibilità stessa della crescita umana. Tuttavia questo dialogo tra orientamento verso il bambino e orientamento verso il curricolo sebbene sia tipico della struttura curricolare non è sempre facile da innescare e nella scuola moderna gestita dallo stato prevale un modello che impone al bambino un frazionamento del mondo in discipline, in materie classificate, in cui i fatti sono presentati al di fuori dal loro contesto originario e classificati secondo norme logiche che sono, se non estranee, quantomeno lontane dal modo di pensare del bambino e dalle sue esperienze. Questa prevalenza del curricolare che si fa pratica educativa nell'adeguamento della mente infantile al canone formale delle discipline scolastiche è possibile osservarlo ovunque nel mondo proprio nei 30 anni precedenti alla pubblicazione del libro di Dewey, e anzi possiamo leggerlo anche come una reazione allo squilibrio che la progettazione dell'insegnamento ha verso il curricolo, e sottende una visione del bambino che deve passare dal poco al molto, dal superficiale al profondo, dal personale all'oggettivo, dal capriccio alla norma. L'insegnamento in questo caso si manifesta come la presentazione della disciplina in lezioni e delle lezioni in fatti e formule che il bambino possa digerire piano piano, un pezzo dopo l'altro masticando bene e assimilando. Nelle parole di Dewey per questa setta educativa il problema "è di fornire testi suddivisi in parti logiche e sequenze, e di presentare in classe queste porzioni di sapere in un modo altrettanto definito e graduale. Le materie di studio forniscono il fine e ne determinano il metodo. Il bambino è semplicemente l'essere immaturo che va aiutato a diventare maturo; un individuo superficiale che deve diventare profondo; la cui esperienza limitata deve essere ampliata. Il suo compito è quello di ricevere, accettare. Recita la sua parte quando è duttile e docile" (Dewey, 1902: 8). Se questa atrofizzazione della spontaneità infantile è il

risultato nocivo del settarismo curricolare, il suo contrappeso nel campo dell'educazione nuova è dato dal rischio di considerare le capacità e gli interessi attuali del bambino come definitivi e significativi in se stessi, ecco perché per Dewey tutto ciò che opera nel momento attuale nei bambini acquista significato solo se viene interpretato in un orizzonte che scaturisce dal piano di crescita definito dall'età adulta, ovvero la materia di studio, la disciplina, deve essere intesa come sviluppo maturo delle potenzialità attuali della mente infantile, deve servire come strumento di interpretazione e guida. Interpreta lo sviluppo infantile in relazione alla forma adulta che assumeranno i suoi interessi e le sue esperienze e ne guida la direzionalità verso la logica formale, organica, strutturata e compiuta che hanno le discipline di studio che interpretano il mondo in maniera scientifica. Dunque il curricolare ha una valenza di riferimento per l'educatore perché consente di selezionare gli stimoli giusti per gli istinti e gli impulsi che si desidera impiegare nell'acquisire una nuova conoscenza.

La geografia ad esempio ci permetterà di trovare stimoli adeguati all'istinto esplorativo, la matematica a quello di calcolo. A questo punto però Dewey prende in considerazione due aspetti che l'esperienza può assumere, quello psicologico e quello logico, e dice che potremmo comparare la differenza tra la prospettiva psicologica e quella logica alla differenza tra le annotazioni che un esploratore prende trovandosi in un nuovo paese, tracciando un sentiero e trovando la strada meglio che può, e la mappa completa che è stata messa a punto dopo che il territorio è stato esplorato a fondo. Salta agli occhi la somiglianza che si riscontra tra la polarità del bambino e l'aspetto psicologico dell'esperienza e tra quella del curricolo e il suo aspetto logico. La metafora è avvincente, osserviamone la ragione: all'aspetto psicologico sostituisce l'azione di esplorare, riconoscendo che il bambino mentre conosce attraverso le sue esperienze significative compie un vero percorso individuale in un territorio che non conosce ancora nella sua interezza e nei suoi criteri di organizzazione e che è impegnato a scoprire; ma all'aspetto logico non sostituisce un'azione bensì un manufatto, e questo perché la logica non è una azione ma un insieme di riferimenti e collegamenti causali. La mappa è qualcosa che viene costruito dall'uomo per essere utilizzato come rete di riferimenti, mentre l'esplorazione è ciò che fa l'uomo mentre è impegnato a vivere e scoprire. Anticipando di almeno trent'anni, seppur incidentalmente, il dibattito sul rapporto tra

mappa e territorio (Korzybski, 1933; Bateson, 1977) Dewey arriva al nocciolo della querelle che oppone curriculum e bambino, ovvero sistematizzazione dell'esperienza in forma logica e vissuto dell'esperienza in forma psicologica. Egli si chiede cosa sia e cosa non sia la mappa, a cosa serva questo manufatto che chiama *formulated statement of experience* (visione formale dell'esperienza). Per lui "la mappa non è un sostituto dell'esperienza personale. La mappa non prende il posto del viaggio vero e proprio. I materiali elaborati logicamente siano essi di una disciplina scientifica o di un ramo del sapere, di uno studio, non sono sostitutivi dell'esperienza individuale. La formula matematica riguardante un corpo in caduta non si sostituisce al contatto personale e all'esperienza diretta individuale del cadere" (1902: 20). Nell'espressione celebre di Bateson semplicemente la mappa non è il territorio. In altri termini invece la mappa è solo la rappresentazione di un oggetto, e conoscere una rappresentazione non è la stessa cosa che conoscere un oggetto. Bisogna porre attenzione al fatto che sicuramente la mappa è molto utile, e "rappresenta una capitalizzazione subito trasformata in interesse. Economizza in ogni modo il lavoro della mente" (Dewey, 1902: 21), ma, ciò che Dewey non afferma ma è d'obbligo trarre dalle sue premesse, essa non permette di esplorare gli oggetti reali, ai quali ha sostituito i propri elementi, che li rappresentano. Fare esperienza esplorativa di una mappa è possibile, ma l'unica conoscenza che si può ottenere riguarda gli elementi della mappa e non gli oggetti che essi simbolizzano. E finché ci muoviamo in campi del sapere dalla tipica forma essoterica (tautologicamente mappali) come nel caso della matematica o del linguaggio l'esplorazione della mappa può portare allo sviluppo di competenze e conoscenze, ma se ci spostiamo verso i saperi esoterici (tautologicamente esplorativi dell'ambiente) allora le mappe sono inutili.

Riprendendo la distinzione degli scritti aristotelici destinati al pubblico più ampio (essoterici) e quelli destinati ad una platea ristretta (esoterici), ma anche le teorie della gnoseologia platonica, possiamo distinguere i saperi formali da quelli esperienziali, saperi essoterici i primi, la cui comprensione e conoscenza è indipendente dall'esperienza dei loro concetti di base, e esoterici i secondi, che al contrario non possono essere affrontati se non con esperienze dirette e immediate. Ad esempio la matematica è un tipico sapere essoterico, mentre il concetto di sapore acido non può essere appreso se non gustando qualcosa di acido. In

questo caso risulta chiaro che il problema non è che tipo di mappa utilizziamo o quanta risoluzione possiede, per sostituire le esperienze dirette non servirebbe neanche una mappa 1:1 come quella proposta da Borges (1998) che diventa precisissima al punto da coincidere con il territorio e diventare inutile come mappa, ma senza però acquisire alcuna proprietà esoterica esperienziale.

Dunque il paradosso educativo è lampante: la mappa è un manufatto costruito da esploratori, o quantomeno sulla base dei loro racconti e delle loro scoperte, e rappresenta in maniera strutturata la rete di relazioni tra gli oggetti scoperti, e pertanto è sovraordinata rispetto alle esperienze non per grado ma per tipologia. Essa non è qualcosa di più o di più preciso, è qualcosa di diverso, e non è possibile portare il bambino a conoscere la mappa (che è una rete di riferimenti logici) allo stesso modo in cui egli conosce il territorio (che è un ambiente che accoglie diversi oggetti tra loro irrelati). Esperienza e logica sono in un conflitto che si può risolvere come suggerisce Dewey solo se l'istruzione sulla mappa non si sostituisce all'esplorazione, e se invece viene usata come guida per indirizzare il fanciullo nella sua esplorazione. Guidare il bambino diventa una azione che è possibile solo grazie all'esistenza di una mappa in cui inserire il suo percorso, in cui mettere i dati dell'esperienza in relazione tra loro, avendo una immagine del sapere che organizza i dati sensibili e gli oggetti. Questa immagine è facile da fruire visivamente come un tutto (la natura appercettiva della visione è legata al globale come ricorda la teoria della Gestalt), mentre per l'adulto è anche facile riportare ogni oggetto reale all'elemento che lo significa, ma non è facile per un bambino analizzare questa immagine e memorizzarne le parti e apprenderne le correlazioni se non ha esperienze reali a cui richiamarle. Ecco perché per Dewey, correttamente, il vero problema educativo che riguarda il rapporto tra bambino e curriculum si risolve solo favorendo quelle esperienze che il bambino possa connettere alla mappa e richiamandolo all'immagine della mappa per trovarvi il posto corrispondente. In pratica bisogna psicologizzare la logica, bisogna esplorare il territorio e visualizzare le esperienze sulla mappa. La mappa è una ricchezza insostituibile per la scuola, la materia di studio non deve essere immaginata come una zavorra inutile, essa è organizzazione dell'esperienza in forma logica. E il valore della ricchezza che è creata dalla conoscenza formale dell'ambiente è dato, a scuola, principalmente dal fatto che permette

all'adulto di "definire l'ambiente del bambino e quindi indirettamente di dirigerlo". In pratica la mappa è per l'adulto che la usa come immagine per costruire l'ambiente dell'esperienze (il territorio) e come bussola per indicare la strada ai bambini. Essa "gli raccomanda: ecco quali sono le capacità, i traguardi, nell'ambito delle verità, della bellezza e del comportamento, che si aprono per questi bambini. Ora è necessario fare in modo che ogni giorno le condizioni siano tali da permettere che le loro proprie attività muovano in quella direzione, verso un tale apice" (Dewey, 1902: 31).

DAL BAMBINO DI DEWEY AI DOCENTI DI TYLER

L'ultimo elemento del curricolo che analizziamo è un ulteriore spostamento dell'attenzione dalla dialettica logico/psicologico, che contrappone la struttura formale del sapere e l'esperienza personale, il momento generale e sociale con quello particolare e personale, verso la pratica e la progettazione di percorsi ad uso dei docenti, perché prendano coscienza dell'esistenza del curricolo, dell'importanza della sua analisi, e della costruzione di percorsi che siano costruiti per essere razionali, avere obiettivi chiari, essere valutati e migliorati. In pratica il curriculum si appropria di un carattere ingegneristico, cercando di farsi strumento che apre la strada alla riflessione professionale sull'azione del docente, che deve perdere sia l'habitus del rigido detentore di un sapere indiscutibile, sia acquisire la postura di chi non improvvisa, ma è in grado di giustificare il proprio intervento con criteri argomentabili e condivisibili. Ralph Tyler (1949) è stato l'alfiere di questo nuovo atteggiamento verso il curriculum, ed è stato più importante dello stesso evento che solitamente si afferma essere all'origine del *curriculum movement*, e cioè la paura che il lancio dello sputnik da parte dei russi significasse che negli USA ci fosse troppa poca programmazione educativa. In realtà il lavoro di Tyler anticipa le problematiche che poi porteranno al lavoro di Bruner o di Bloom sull'argomento, e il suo celebre *curriculum rationale* si rivolge al mondo della scuola con quattro semplici proposizioni: quali scopi educativi abbiamo? Con quali mezzi li vogliamo raggiungere? Come organizzeremo i mezzi? Come valuteremo se abbiamo raggiunto gli obiettivi? Queste domande fondano un nuovo statuto del curricolo, l'ultimo che si affaccia nella storia dopo il primo che si rivolge alle discipline e le usa come stella polare della progettazione (fino a Dewey), il secondo che si rivolge invece allo studente e alle sue necessità, alla

sua forma e alla sua natura (che inizia con Comenio, attraversa tutta la modernità e raggiunge la sua maturità in Dewey e i suoi epigoni progressisti), ora il curricolo include la dimensione sistemica, la scuola, il docente, gli obiettivi sociali, la pubblicità e la discutibilità, la valutazione da parte della società dell'azione di insegnamento. Questi statuti si integrano e in parte fondono tra loro, e piuttosto che sostituirsi uno dopo l'altro tendono piuttosto a convivere e presentarsi alternativamente come paradigmi dotati di maggiore o minore credito, compaiono perfino in perfetta sincronicità nel dibattito politico sull'istruzione, con i conservatori schierati verso le discipline, i progressisti dal lato dello studente, mentre oggi prevale l'approccio sistemico della fase classica, seppure si affacciano elementi postmodernisti di critica, disgregazione e denuncia dell'ideologia curricolare (Pinar, 2013; Apple 2009).

Questo cambio di statuto della riflessione, che approda ad un orientamento sistemico è figlia di quel processo che Cremin (1961) delinea, nella storia della pedagogia americana, come l'abbandono della *faculty psychology*, e quindi del *transfer*, a seguito del lavoro di Thorndike, che apre la strada invece alla settorialità, gli apprendimenti sono sempre settoriali, quindi bisogna decidere quali apprendimenti mettere da parte e quali favorire. Il latino da qui in poi lo studieranno solo i latinisti, perché esso non serve ad altro che a leggere gli autori latini, non prepara la mente a nulla di diverso, non insegna la moralità, l'autocontrollo, non disciplina la mente, permette però di leggere Cicerone e scoprire la civiltà classica. Tuttavia Thorndike nella storia del curricolo introduce quell'atteggiamento ipertrofico per cui anche alcuni moderni avevano optato, mentre Tyler, che ci aveva lavorato assieme durante la prima guerra mondiale, raggiunge un livello di equilibrio maggiore, infatti la prima domanda del suo *curriculum rationale* ci obbliga a definire chiaramente degli obiettivi abbastanza ampi da rientrare nella visione democratica che egli sposa e che è anche nelle richieste di una società democratica che ha bisogno di cittadini competenti che non si debbano affidare a una aristocrazia del sapere, ma anche definiti e analitici in modo che possano essere gestiti da docenti esperti di una materia, senza arrivare al livello di definizione di Thorndike (1922) secondo cui all'insegnamento della matematica corrispondevano così tanti obiettivi cognitivi che difficilmente un docente sarebbe in grado di utilizzarli nella progettazione. Gli obiettivi devono essere ampi

e corrispondere, con Dewey, a dei valori sociali che rendono la vita degna di essere vissuta, pertanto il docente è chiamato a stabilire delle priorità sulla base della più generale considerazione del contesto, degli alunni, della loro provenienza, degli scopi sociali che devono comprendere e degli strumenti che devono costruirsi per poterli adempiere. Tuttavia l'ampiezza degli obiettivi non deve diventare un ostacolo alla loro realizzazione da parte del docente e dello studente, ma piuttosto deve garantire che la formazione sia ancorata a qualcosa di misurabile, valutabile, su cui tenere il proprio orientamento. Il lavoro di Tyler permette di far entrare i docenti e le scuole nel mondo dei professionisti e dei servizi, che intendono la razionalità dei propri processi e la necessità di lasciar valutare i propri prodotti, in questo senso il curriculum diventa il campo della scelta educativa programmata, controllata, razionale, scientifica, riflessiva, valutativa, progettuale, e anche il suo linguaggio si adegua alla mutata definizione del campo in cui si piantano i semi educativi, si amplia la sua terminologia scientifica, nascono i moduli, l'analisi dei programmi, le discipline vengono considerate sotto la forma di obiettivi di apprendimento e non più o non solo sotto la forma di saperi integrali. La prima tappa di questo percorso si ha nel 1918 quando Franklin Bobbitt pubblicò il primo libro dedicato esclusivamente alla realizzazione di un curriculum scolastico, *The Curriculum*. Bobbitt e il suo collaboratore, Charters, si erano ispirati alla gestione industriale e ai lavori di Taylor, il celebre eroe del fordismo, che postulava la fondamentale necessità di sottoporre a un processo di analisi ogni attività per renderla più efficace. Così per Bobbitt il curriculum andava sviluppato fuori dall'aula, in un momento dedicato agli, analizzando quali erano le attività svolte da adulti competenti nella vita professionale, e le barriere disciplinari non dovevano costringere le persone a imparare cose inutili. Anche per Charters (1923) il docente deve determinare gli obiettivi più importanti e analizzarli fino a trasformarli in unità didattiche, gerarchizzarle, svilupparle in modo che ricadano nei termini dell'anno scolastico.

Tyler riprende da Charters e Bobbitt, suoi docenti, l'idea che l'analisi del curriculum sia necessaria per l'efficacia del processo educativo e riecheggia Dewey quando afferma che è la riflessione sull'azione che ci fa apprendere, non l'azione irriflessa (Cordero e Garcia Garduño, 2004), e pertanto i docenti devono imparare dalla riflessione sulla propria azione didattica, per questo il curriculum deve essere assunto come

una istanza regolativa della azione educativa, esso non è più il *cosa* imparare, ma diventa anche l'imparare a riflettere su come insegnare. Il concetto dell'educazione come esperienza vagliata, l'approccio alla valutazione come raggiungimento di obiettivi piuttosto che come misurazione della memoria, il ruolo del problem-solving e dell'impegno del docente nella progettazione (Wraga, 2017) rendono il modello di Tyler paradigmatico per lo sviluppo successivo della riflessione curricolare, che possiamo definire classica e che arriva da Tyler fino ad oggi, in cui al centro del tema c'è il programma generale, la programmazione particolare, gli obiettivi, gli strumenti da utilizzare per raggiungerli, la valutazione e in generale lo scopo è tanto il miglioramento degli apprendimenti che la crescita professionale del settore educativo. Secondo Tyler (1987) i cinque eventi più significativi nella storia del curriculum corrispondono dunque: 1) al lavoro di Thorndike che focalizza l'attenzione sull'assenza di transfer (visto che i ragazzi che avevano studiato geometria non erano più bravi nei problemi di logica di chi non l'aveva studiata e chi aveva studiato il latino non scriveva in inglese meglio degli altri), 2) la scoperta di Dewey (1913) che lo sforzo su studi lontani dagli interessi degli studenti non dava alcun buon risultato, e anzi essi si impegnavano di più e apprendevano meglio ciò che li interessava sinceramente, 3) la pubblicazione del ventiseiesimo annuale della *National Society for the Study of Education* che già nel 1927 inizia a professionalizzare il docente attraverso la proposta di un lavoro scientifico sulla progettazione curricolare, 4) gli esperimenti sul curriculum che coinvolgevano le scuole e i docenti in America negli anni '30 (e specialmente l'Eight Year Study condotto da Tyler stesso) che hanno permesso di creare programmi scolastici e universitari che incontrassero i bisogni sociali e gli interessi della popolazione studentesca, e la nascita della formazione continua e in servizio per i docenti impegnati nella progettazione curricolare, e infine l'affermarsi dell'idea che la valutazione educativa degli obiettivi doveva avvalersi di un insieme di test, questionari e strumenti osservativi pensati sperimentalmente e docimologicamente corretti. Queste sono le principali caratteristiche della fase classica del curriculum che in tutto il mondo ha visto autori occuparsene diffusamente, in Italia si ricordano Frabboni e Baldacci, ma anche Cambi, De Bartolomeis, Granese, Visalberghi, Vertecchi e Pellerey, da differenti prospettive epistemologiche, mentre in Spagna e in latinoamerica è d'uopo ricordare l'opera

di Miguel Zabazla, che è quella di un tipico e importante esponente di questa fase e tra i suoi tanti scritti che più hanno segnato il dibattito sul curricolo si deve tenere presente il suo seminale *Diseño y desarrollo curricular* in cui la proposta riflessiva sul curricolo è ampia, ordinata, riferita agli studi più importanti e dotata di forza argomentativa, indagando il curricolo sia nel senso della sua struttura logica sia per le ricadute che questa struttura ha sulla professione docente e sul mondo della scuola, evidenziando degli elementi che definiscono il curricolo come progetto, programmazione, valutazione dell'agire educativo e didattico al fine di migliorare la scuola e la qualità dell'insegnamento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agostino (2011). *L'istruzione cristiana*, Milano: Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori (ed. orig. 426 con il titolo *De doctrina christiana*)
- Alberti, L. B. (1994). *I libri della famiglia*, Einaudi: Torino (ed. orig. 1440)
- Alcuino (1863). *Disputatio de rhetorica et virtutibus*, in Beati Flacci Albini seu Alcuini, Caroli Magni magistri, *Opera Omnia, Patrologiae cursus completus. Series latina*, vol. 100 e 101 (ed. orig. ca. 790-800)
- Apple, M. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge
- Apple, M. (2009). *Global crises, social justice and education*. New York: Routledge
- Asor Rosa, A. (2009). *Storia europea della letteratura italiana*, Vol. I. Torino: Einaudi
- Banfi, A. (1951). *Storia del materialismo nei secoli XVI e XVII*. Milano: Malfasi Editore
- Banfi, A. (1964). *Sommario di storia della pedagogia* (2ª ed.). Urbino: Argalia Editore
- Barbero, A. (2000). *Carlo Magno*. Roma-Bari: Laterza
- Barthes, R. (1989). *Sade, Fourier, Loyola*. Los Angeles: University of California Press
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi
- Baxandall, M. (1994). *Giotto e gli umanisti. La scoperta della composizione pittorica 1350-1450*. Milano: Jaca Book
- Bechelli C. (2005). Il dibattito sul rapporto tra filosofia platonica e totalitarismo negli anni '30 e '40 del XX secolo: breve bibliografia ragionata. Recuperato da <https://bfp.sp.unipi.it/plabib/index.html>
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, Volume III, *Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Kegan
- Bobbitt, F. (1912). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Borges, J.L. (1998). *On Exactitude in Science*. In J. L. Borges (ed.), *Collected Fictions*. London: Penguin Books
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Bruni, L. (1436). *Della vita, studi e costumi di Dante*. In G. L. Passerini (1917), *Le vite di Dante*. Firenze: Sansoni
- Cacciari, M. (2019). *La mente inquieta. Saggio sull'Umanesimo*. Torino: Einaudi
- Campanella, T. (1995). *La Città del Sole*, a cura di Massimo Baldini. Roma: Newton Compton (ed. orig. 1600)
- Cassiodoro, (2001). *Le Istituzioni*, Roma: Città Nuova (ed. orig. ca. 560 con il titolo *Institutiones divinarum et saecularium litterarum*)
- Cassirer, E. (2012). *Individuo e cosmo nella filosofia del Rinascimento*. Torino: Bollati Boringhieri
- Charters, W.W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Arno Press
- Contreni, J.J. (2014). Learning for God: Education in the Carolingian Age. *The Journal of Medieval Latin*, Vol. 24, January, 89-129
- Cordero, G. & Garcia Garduño, J.M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperato da <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>
- Cremin, L.A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Curtius, E.R. (1995). *Letteratura europea e Medio Evo latino*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1948)
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Eberling, E.R. (1999). *Massachusetts Education Laws of 1642, 1647, and 1648*. In *Historical Dictionary of American Education*, ed. Richard J. Altenbaugh. Greenwood Press
- Frova, C. (1973.). *Istruzione e educazione nel medioevo*. Torino: Loescher
- Garin, E. (1966). *L'educazione in Europa (1400-1600)*.

- Bari: Laterza.
- Jaeger, C.S. (1994). *The Envy of Angels: Cathedral Schools and Social Ideals in Medieval Europe, 950-1200*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Jaeger, W. (1928). *Die platonische Philosophie als Paideia*. Berlin
- Kimball, B. (1986). *Orators and Philosophers*. New York & London: Teachers College Press
- Korzybski, A. (1933). *Science and sanity: An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. New York: Institute of General Semantic
- Kristeller, P.O. (1962). *La tradizione aristotelica nel Rinascimento*. Padova: Antenore
- La Salle J.B. (1706). *Conduict des ecoles chretiennes*. Lyon: Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle
- Leff, G. (1992). The Trivium and the Three Philosophies. In H. De Ridder-Symoens (ed.), *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, vol I, pp. 303-336. Cambridge: Cambridge University Press
- Longstreet, W.S. e Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a New Millennium*. Boston: Allyn and Bacon
- Lucchi, P. (1978). *La santacroce, il salterio e il babuino: libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa. Quaderni storici, Alfabetismo e cultura scritta*, 13 (38-2), 593-630
- Lutero, M. (1520). Alla nobiltà cristiana della nazione tedesca. *Weimar Ausgabe*, vol. 6
- Lutero, M. *Tischreden*, 1531-1546, vol. 6. Weimar 1912-1920 (cit WA TR)
- Marsh, C. (2004). *Key Concept for Understanding Curriculum*. London and New York: Routledge-Falmer
- Marziano Capella. *De nuptiis Philologiae et Mercurii*
- McEneaney, E., Meyer J.W. (2000). The Content of the Curriculum: An Institutional Perspective. In M. T.Hallinan (ed.) *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Springer US
- Morenzoni, F. (2010). Les Arts libéraux à l'école du Christ. *Medieval Sermon Studies*, 54, 51-63
- Notkero (1959). *Gesta Karoli Magni Imperatoris*, a cura di Haefele H. F. in *MGH: scriptores rerum Germanicarum, Nova Series 12*, Berlino (ed. orig. ca. 887)
- Obirek, S. (2008). *Jesuits in Poland and eastern Europe*. In T. Worcester (ed.), *The Cambridge Companion to the Jesuits*. Cambridge: Cambridge University Press
- Platone, (2009). *Repubblica*, Milano: Bompiani (ed. orig. ca. 380-360 a.e.v.)
- Piaget, J. (1957). The Significance of John Amos Comenius at the Present Time. Introduzione al volume *John Amos Comenius in Education*. New York: Teachers College Press Columbia University
- Pievatolo, M. C. (2003). *I padroni del discorso: Platone e la libertà della conoscenza*. Pisa: Edizioni PLUS
- Pinar, W. (2013). *Curriculum Toward New Identities*. New York-London: Routledge
- Rosenthal-Pubul, A.S. (2018). *The Theoretic Life – A Classical Ideal and its Modern Fate. Reflections on the Liberal Arts*. New York: Springer
- Rossi, P. (1962). *I filosofi e le macchine 1400-1700*. Milano: Feltrinelli
- Rusk, R.R. (1957). *The Doctrines of the Great Educators, revised and enlarged*. London: Macmillan
- Spampanato, V. (1921). *Vita di Giordano Bruno. Con documenti editi e inediti*. Messina: Principato
- Stenzel, J. (1928). *Platon der Erzieher*. Leipzig: Felix Meiner Verlag
- Thorndike, E.L. (1922). *The psychology of Arithmetic*. New York: The MacMillan Company
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press
- Tyler, R.W. (1987). *The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century*. *Educational Leadership*, 44(4), 36-38
- Varrone. *Disciplinarum libri IX*
- Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(7), doi 10.14516/ete.156.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea
- Date: Ricevuto: 14-04-20. Acettato: 30-05-20
Articolo terminato il 10.04.2020

Lupi, A. (2020). Alcuni elementi dell'idea di curricolo nella sua storia. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 67-88. Disponibile: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Andrea Lupi

Fondazione Montessori Italia

Italia

andorlupi@gmail.com

Andrea Lupi è pedagogo e formatore del personale docente della scuola. Segretario Generale Fondazione Montessori Italia. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale.