

## ***Modulare l'offerta culturale***

**Umberto Margiotta**

### **1. Verso una scuola modulare.**

Dal punto di vista strutturale ciò vale ad indicare una scuola che sappia *modulare* la propria offerta culturale secondo le aree di apprendimento scelte come prioritarie per assicurare formazione dei talenti in un multialfabeta. Ma sviluppare un curriculum a struttura modulare non è cosa facile. Comprendere e precisare i nessi di relazione tra ambiti disciplinari diversi, in modo che in ciascun modulo risultino esplicitate analogie e differenze tra le discipline e i relativi linguaggi di merito è un processo assai delicato per l'insegnante (a cui forse egli stesso è impreparato); ma è anche un passaggio fondamentale per l'allievo. Per questa via infatti egli riguadagna un'immagine significativa della cultura; si rimotiva continuamente alla conoscenza; esplorandola vi scopre motivi di utilità e vie di personalizzazione abilitativa.

Per ottenere la costruzione di un modulo, perché esso venga organizzato e usato come mappa attrezzata di conoscenze e di esperienze, occorre un dimensionamento dei contenuti e dei metodi assai sottile. Il modulo dovrebbe infatti sempre consentire all'allievo di coniugare in modo sistematico lo specifico e il generale; il soggettivo e il sociale, l'esperienza e i sistemi interpretativi della medesima; essere una finestra angolata sul mondo e al tempo stesso risultargli utile per quello che gli serve.

*Come fare? Quali criteri costruttivi perseguire?* Sicuramente, rispetto ad una visione gerarchico-naturalistica della cultura e delle discipline, il paradigma di riferimento che può accomunare quanti si accingano all'opera non può che essere la convinzione della coesistenza di un pluralismo metodologico e disciplinare.<sup>1</sup> Una scienza è tanto più vera quanto più ampio

---

<sup>1</sup> Ogni disciplina, infatti, è costituita di fatti, di concetti, di procedure e di principi. La sua logica ordinativa interna coincide con la sua storia. La sua fecondità esplicativa (ossia la potenza esplicativa dei suoi assunti e il tasso tendenziale di egemonia culturale che esprime) coincide invece con la sua storia esterna e istituzionale. Ora fatti, concetti, principi e procedure si dislocano fra loro nel tempo (la storia della disciplina) e nello spazio (la rete dei saperi, dei lavori, dei poteri con cui la disciplina stessa dialoga di necessità) sviluppando trame di teorie, quasi-teorie, paradigmi, prestiti e scambi. Sono queste a formare le trame concettuali che identificano e specificano ogni disciplina nella sua regione conoscitiva. La trama è configurabile come una rete: ed ogni rete ha i suoi nodi. I nodi delle trame concettuali sono i punti in cui ogni disciplina si dichiara esperta nella conoscenza o nella trasformazione dei fenomeni e dei fatti che indaga o che tratta. Poiché nel far questo la disciplina deve adottare modelli, i nodi della trama concettuale saranno appunto i suoi modelli esperti, scoperti, assunti ed utilizzati dalla disciplina come strumenti economici, efficaci e fecondi di analisi e/o di trasformazione della realtà. Particolarità interessante è che tali modelli esperti non sono quasi mai autoctoni: più spesso di quanto non si creda essi risultano generati in altri campi disciplinari e per altri scopi; vengono quindi scoperti, riplasmati e resi esperti dalla disciplina in esame in virtù della sua evoluzione storica, istituzionale, tecnologica. Ne consegue, tra l'altro, che la specificità del

risulta il suo potere esplicativo rispetto agli oggetti di indagine e di conoscenza. E poiché tali oggetti non appartengono per diritto divino ad una sola disciplina, ma vengono spiegati da molte discipline contemporaneamente, ne consegue che muta radicalmente, anzi tende a scomparire ogni presupposto di legittimazione della gerarchia disciplinare. E la scienza si presenta sempre più come una rete di analogie.<sup>2</sup> E poiché i metodi del lavoro scientifico altro non sono che i suoi linguaggi, nessuna disciplina può insegnarsi se non spiegando i nessi e le relazioni che collegano, differenziano le sue strutture conoscitive da quelle di altre discipline. E' qui il *core problem* del valore formativo delle discipline. Una prospettiva siffatta ribalta l'ottica isolazionista, gerarchica, logicista e tassonomica nell'organizzazione dei saperi e nell'organizzazione degli apprendimenti: non a caso Prigogine chiama "nuova alleanza" la prospettiva relazionale e semantica su cui poggia lo stesso modo di concepire l'enciclopedia: una rete, cioè, non chiusa e dai bordi sfrangiati, di modelli e di paradigmi attraverso cui ogni soggetto conoscente naviga obliquamente.

L'organizzazione degli insegnamenti - per risultare **formativa** - diventa allora qualcosa di profondamente diverso da quello che è oggi; diventa cioè un navigare tra mondi di conoscenze e di esperienze, utilizzando modelli esperti e codici di comunicazione che consentono di utilizzare una rotta più esperta ed economica tra un mondo e l'altro. Se tutto ciò corrisponde al pluralismo metodologico e disciplinare dominante, e gli sta dietro, è evidente che lo sviluppo di un curriculum a struttura modulare deve far corrispondere i moduli a quei nodi di comunicazione disciplinare di cui si diceva.

Compito di ogni modulo formativo diviene quello di promuovere, controllare ed estendere apprendimenti significativi, negli allievi; ma apprendimenti significativi funzionali ai comportamenti esperti richiesti dall'indirizzo professionale di riferimento. Si tratterà dunque di apprendimenti significativi in qualche misura eterocentrati sia rispetto al docente che

---

lavoro scientifico, quindi i paradigmi sui quali si accredita la comunità dei saperi rispetto a quella del lavoro e delle professioni, non è più identificabile solo nei principi di confermabilità e di falsificazione.

<sup>2</sup> Se però ciò che distingue una disciplina da un'altra risulta fondato sulla fecondità esplicativa dei suoi modelli e dei suoi paradigmi, in questo modo la comunicazione tra le discipline viene nei fatti a risultare obbligata da qualcosa che è insieme comune e più cogente tanto alla logica interna delle discipline quanto alla loro storia esterna o istituzionale. Questo qualcosa è il metodo o i metodi adottati da ogni disciplina per criticare e accrescere le proprie conoscenze e i propri linguaggi sul mondo. Ed è ancora il metodo che presiede alla critica e alla crescita delle conoscenze e dei saperi, a renderli linguaggi: ogni disciplina infatti regionalizza la conoscenza del mondo attribuendo "conferimenti di senso", ovvero significati, ai fenomeni sui quali ritiene di poter asserire qualcosa di non banale. Ma per questa via non può che comunicare con altre regioni disciplinari, e così reciprocamente. Nessuna disciplina infatti può svilupparsi senza insegnarsi. Ma nessuna disciplina può insegnarsi astraendo dai metodi di lavoro che le hanno consentito di criticarsi, di accrescersi e di strutturare le proprie conoscenze.

all'allievo; e invece centrati sui compiti richiesti all'allievo dal presumibile esercizio professionale dei sistemi di padronanza appresi.

Ora, ammesso che docenti e cultori disciplinari accettino di riorganizzare i contenuti di insegnamento/apprendimento, e dunque anche i libri di testo, in vista di tale obiettivo come dovrebbero trattare lo sviluppo degli argomenti disciplinari?

Essi hanno due strade percorribili.

- La prima è quella di tradizione razionalistica o classica, più nota oggi come strutturalista, legata alla preoccupazione di fornire una informazione completa il più possibile dell'argomento e di confezionare l'informazione in modo da facilitarne memorizzazione e riproduzione logica. Ovviamente il modo con cui si organizza l'informazione e la si confeziona didatticamente prende a suo criterio di riferimento la logica interna della disciplina e il modo con cui essa si è consolidata.

L'approccio strutturalista, fin qui seguito nell'analisi disciplinare non si discosta fundamentalmente da tale assunto.<sup>3</sup>

Il problema e il limite però di tale prospettiva si sono evidenziati proprio nel concetto di informazione che essa ha utilizzato. Si è cioè via via preso consapevolezza che quanto più complesso si fa il sistema delle informazioni scientificamente strutturate tanto più in esso appaiono delle proposizioni di cui non è possibile stabilire se siano vere oppure false; tanto più cioè quel sistema si rivela sterile e impotente ad orientare l'allievo rispetto alla complessità e alla ridondanza del linguaggio ordinario.

Dunque il limite oggettivo di ogni impostazione strutturalista nell'analisi disciplinare è nel fatto che essa, al crescere della complessità del sistema culturale e disciplinare di riferimento, rende l'allievo indifeso di fronte alla complessità e all'ambiguità, in una parola alla ridondanza, che invece caratterizzano oggi sia l'esercizio professionale sia qualunque forma di comprensione scientifica e culturale, dunque qualsiasi situazione di comunicazione.

---

<sup>3</sup> E' noto infatti che Bruner oppone all'apprendimento inteso come semplice ricezione e memorizzazione di stimoli l'immagine di una attività cognitiva come elaborazione dell'informazione, del pensiero e della cultura come uso di strategie, della stessa concettualizzazione scientifica e professionale come verifica di ipotesi, in breve della tendenza dell'individuo a superare i propri limiti cognitivi utilizzando quella sua spinta continua (l'intuizione) ad andare "oltre l'informazione data". Pregio di tale impostazione è la possibilità di dar conto non solo in modo completo ma anche processuale e storico dello sviluppo "ordinato" di un sapere; se sviluppata coerentemente essa assicurerebbe l'acquisizione delle strutture logiche fondamentali della disciplina stessa. L'istruzione deve quindi sviluppare e potenziare le capacità di elaborazione, immagazzinamento e recupero dell'informazione, che consentano all'allievo di imparare ad imparare e di controllare il proprio apprendimento. Donde lo sviluppo delle metodologie didattiche e delle tecnologie educative che hanno soprattutto puntato, in questi ultimi due decenni, ad assicurare appunto tali qualità agli apprendimenti scolastici: essere insieme responsabili e consapevoli oltre che strutturalmente generativi di nuovi contenuti e nuove abilità.

- La seconda via tende piuttosto a partire da ciò che la prima tralasciava: e cioè dall'analizzare gli elementi fondamentali di informazione in cui si articolano i processi di concettualizzazione, di ragionamento, di soluzione dei problemi i cui prodotti si caratterizzano come nuovi o originali. A partire cioè dalla task-analysis di un risultato (che dovrebbe apparire come nuovo e originale per l'allievo in apprendimento) si individuano le sue componenti di base, permettendo così di cogliere non solo le strutture concettuali o disciplinari di base ma anche le relazioni che ne consentono la combinazione originale e "creativa".

La seconda via si distingue così dalla prima per due motivi:

- a) perché mediante il recupero della "novità" come conseguenza dell'elaborazione dell'informazione soggiacente a tutti i processi cognitivi, ha significativamente contribuito a togliere il carattere di eccezionalità ai procedimenti intuitivi ed euristici e ad ipotizzare un continuum piuttosto che un'opposizione tra modalità creative e non creative di apprendimento;
- b) perché ha condotto lo studio dei comportamenti cognitivi - in particolare lo studio delle analogie in relazione al transfer - ad individuare precise modalità di interesse psicopedagogico che consentono di superare l'impasse dell'approccio strutturalista nell'analisi disciplinare. In primo luogo mostrano l'utilità del ricorso all'analogia in campi disciplinari diversi come procedimento per consentire all'allievo di "andare oltre l'informazione data" senza bisogno che l'informazione data sia completa ed esauriente. In secondo luogo pongono l'accento sul fatto che compito dei momenti istruzionali è di indurre schemi (o schemi di "ragionamento in base a un caso analogo" ovvero "ragionamenti in base ad uno schema"); e dunque le informazioni disciplinari debbono sempre tendere a mettere in evidenza le somiglianze tra problemi, o eventi o somiglianze. In terzo luogo esse sottolineano come la guida dell'insegnante sia fondamentale nel rendere gli allievi consapevoli delle analogie, dal momento che ricerche sperimentali mostrano che soggetti indirizzati a cogliere analogie apprendono meglio (75%) di quanti non lo siano stati (30%).

Potremmo definire la seconda via come centrata sul **transfer**, e cioè convinta che compito dell'istruzione sia soprattutto quello di favorire con ogni mezzo la produzione e lo sviluppo di apprendimenti "esperti" negli allievi. Una impostazione siffatta ovviamente richiede una metodologia congruente, a carattere processuale-sperimentale, che persegua lo scopo esplicito di porre gli allievi nella condizione di assumere una struttura formativa di base a carattere dinamico, che li renda soprattutto capaci di "autoadattamento".

## **2 - La riforma del curriculum non si riduce alla riscrittura dei Programmi di insegnamento**

Questo approccio, tuttavia, produce nuove sfide all'insegnamento delle materie tradizionali. Ciascuna disciplina di insegnamento viene, infatti, sollecitata ad esplicitare il contributo effettivo che essa assicura all'acquisizione degli apprendimenti di base, da parte degli allievi; come anche il reale aiuto (metodologico, esperto e significativo) che essa fornisce a ciascun allievo nel maturare esperienza e padronanza nel dominio di conoscenza che esplora.

Tutto ciò spinge allora, piuttosto, verso *una più rigorosa coerenza orizzontale* del curriculum, in quanto richiede più lavoro cooperativo tra gli insegnanti, proprio a partire dalle diverse materie insegnate. Certo, per le abilità del saper leggere scrivere e far di conto tale istanza suonerà familiare, in considerazione dei ricorrenti movimenti di innovazione didattica che hanno promosso approcci multidisciplinari o integrati allo sviluppo dell'apprendimento scolastico. Ma quando le medesime abilità più generali e tuttavia non rinnovabili, quali l'alfabetizzazione tecnologica, ovvero la capacità interpersonale di lavorare in gruppo, risultano - nonostante gli sforzi profusi - così miserevolmente presenti in quantità e in qualità nella popolazione scolastica globale, allora insegnanti e Capi d'Istituto sanno che si richiedono trasformazioni profonde e difficili non solo nel modo di insegnare e nei contenuti disciplinari dell'insegnamento, ma nella stessa struttura organizzativa della scuola, nel modo di dirigerla e di alimentarla culturalmente e socialmente.

Non bisogna, comunque, cadere nella trappola di rendere troppo stretta l'analisi delle discipline e dei contenuti di insegnamento. Ogni disciplina si è evoluta negli anni e continuerà a svilupparsi in modo autonomo. I saperi non sono sistemi chiusi o statici, né presentano confini rigidi e immutabili. Essi dialogano e si sintonizzano reciprocamente, anche se con difficoltà; e spesso anzi dimostrano di poter assicurare un'offerta culturale coerente con la domanda sociale e adeguata ai tempi. Va però anche registrato il fatto che questa loro evoluzione li porta sovente ad individuare, nell'organizzazione dei contenuti del curriculum, aree di apprendimento completamente nuove, che non trovano la loro origine in nessuna disciplina tradizionale. Fonti di tali aree sono piuttosto sviluppi sociali e argomenti di attualità. E' ovvio che, per essere adeguatamente sviluppate, tali aree vengono riempite con elementi presi a prestito dalle discipline tradizionali di insegnamento. Si produce però di fatto, così, *una dicotomia tra disciplina e area di apprendimento* che, in assenza di una cooperativa sorveglianza critica da parte degli insegnanti, finisce per risultare non significativa e sterile agli occhi dell'allievo.

Tale dicotomia non deve dunque tradursi in antagonismo : discipline e aree di apprendimento sono complementari, nel senso che lo diventano nel corso delle pratiche conoscitive e abilitative in cui viene impegnato l'allievo. I contenuti di insegnamento assicurano il contesto significativo ad ogni

processo di apprendimento e di formazione.

In ogni caso, indipendentemente dal significato che si attribuisce a tale incontro (discipline - aree di apprendimento) unanime è il consenso sul fatto che il curricolo trascende, comprende e sinergizza i saperi e le discipline che lo compongono. Piuttosto si avverte il bisogno di enfatizzarne lo scopo, consistente appunto nel far sì che il curricolo assicuri formazione del ragionamento pratico ed abilità sociali e civiche. Lo sviluppo peraltro di conoscenze fortemente contestualizzate è necessità complementare. Quest'ultima a sua volta richiede itinerari di apprendimento attivo esplicitamente collegati a situazioni ed esperienze del mondo reale.

Ne consegue che il disegno e l'architettura medesima del curricolo scolastico vanno modificati per introdurre nuove tipologie di compiti curriculari. Le discipline tradizionali cioè non vengono abbandonate piuttosto esse vengono riutilizzate e ripensate per servire come risorsa vitale nell'attrezzare gli allievi ad affrontare problemi complessi. Problemi - si noti - che nessuna disciplina (da sola o in condizione di egemonia sulle altre) può permettersi di sognare di risolvere in modo appropriato.

Certo, in passato, alcune innovazioni e alcune proposte didattiche hanno inteso rispondere a questa esigenza, cambiando il carattere e il modo di rappresentare lo statuto delle discipline medesime. Così è stato per la matematica, le scienze o la storia che hanno introdotto nell'apprendimento scolastico un lavoro per progetti, con il quale gli allievi vengono chiamati ad applicare le abilità e i concetti da essi appresi in ambito rigorosamente disciplinare alla soluzione di problemi più vasti e complessi ; ovvero sono stati indotti ad apprendere abilità e concetti inediti, ma a partire dal contesto disciplinare studiato, necessari per risolvere i problemi individuali. In questi casi l'insegnamento ha prodotto una feconda interazione tra gli elementi strutturali della conoscenza disciplinare e lo studio e la soluzione realistici dei problemi a cui quelle conoscenze venivano applicate. Casi esemplari al riguardo possono essere tratti dall'educazione ambientale, in molti Paesi : gli allievi affrontano i problemi dell'ambiente loro prossimo non più come un esercizio, ma come un reale contributo alle controversie e al dibattito locali, raccogliendo, valutando e proponendo nuovi dati e nuove idee; partecipando così ad un dibattito delle comunità locali in modo non estemporaneo.