

Dynamis
Rivista di filosofia e pratiche educative



Interdisciplinarietà: tra il dire e il fare


N. 4 - Giugno 2023
ISSN 2785-4523 (online)

A cura di
Massimo Schiavi
Damiano Bondi



F O N D A Z I O N E
CENTRO STUDI CAMPOSTRINI

Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative 4(2)

OPEN  ACCESS ----- dynamis.centrostudicampostrini.it

Copyright: © 2023 This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.



Sommario - 4 (2), 2023

Articoli

- 3 *L'interdisciplinarietà tra didattica, scuola e metafilosofia*
Luigi De Blasi
- 21 *Interdisciplinarietà e scuola. Una relazione semplicemente complessa*
Elena Diana
- 35 *La scommessa dell'interdisciplinarietà a scuola*
Cristina Costarelli
- 41 *La musica come ponte tra le discipline: Approcci Interdisciplinari*
Dario Battaglia
- 51 *Educazione alla Cittadinanza estetica e morale e interdisciplinarietà*
Giovanni Cogliandro
- 61 *La scuola democratica come piattaforma interdisciplinare*
Samir Galal Mohamed



L'INTERDISCIPLINARITÀ TRA DIDATTICA, SCUOLA E METAFILOSOFIA

Citation: L. De Blasi (2023), *L'interdisciplinarietà tra didattica, scuola e metafisica* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 4(2): 3-20, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.161

Copyright: © 2023 L. De Blasi. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

LUIGI DE BLASI

Docente di filosofia nei licei e ricercatore

Abstract:

The increasingly urgent claim for interdisciplinary becomes all the more urgent, the stronger the ability to recognize the crisis of the school system is. The separation among different specializations, and among different scientific disciplines, immutably and concretely persists. While awaiting a new didactic perspective, we can try to imagine the necessary experimental leap to transform teachers into cultural creators, and students into potential executors of inter-structural projects. In this sense, metaphysics can still be useful today to reflect on which principles we want to adopt to try to improve our educational practices.

Keywords: interdisciplinary, metaphysics, school system, philosophy, educational practices

Introduzione

La domanda sempre più improrogabile circa l'utilizzo del *salto* interdisciplinare diviene tanto più urgente, quanto più forte è la capacità di riconoscere la crisi del sistema scolastico in cui perdura la separazione tra scuole d'indirizzo e tra discipline scientifiche. In attesa di una nuova prospettiva didattica è possibile immaginare il *salto* sperimentale per trasformare i docenti in *ideatori culturali* e gli alunni in potenziali *esecutori di progetti inter-strutturali*.

La metafisica, nonostante la sua natura paradossale per essere e non essere scienza, per essere e non essere rigorosa, occupandosi del pensiero e della conoscenza, è il supporto pre-scientifico e alogico delle strutture disciplinari. Seppur criticata dal pensiero postmoderno, la metafisica continua a risolvere incongruenze intrinsecamente connesse alle branche disciplinari e a superare le difficoltà inerenti alla complessità dell'*inter* che conserva, nel processo progressivo e

regressivo, l'essere e non essere nella *metaxy*, con tale medietà il pensiero scientifico si determina e progredisce pur conservando *qualcosa* di non detto e obliato nel tempo.

L'INTER E CUMPETERE TRA DIDATTICA DIDATTISMO E SCUOLA

1. Didattica del *cum petere* e dell'interdisciplinarietà

La didattica, da sempre orientata all'accrescimento dei processi di apprendimento, procede di pari passo con l'evoluzione della società e della ricerca scientifica. In questi ultimi tempi si avverte la necessità di una cultura pedagogica incentrata su percorsi sperimentali per sostenere l'avventura della differenza per una scuola aperta e autenticamente democratica, preferibilmente indirizzata al pensiero critico e creativo. Lo scopo della didattica consiste nell'orientare l'insegnamento-apprendimento verso la semplificazione e l'ottimizzazione dei processi educativi più rispondenti alle esigenze culturali e lavorative dei giovani. L'innovazione didattica deve garantire non solo la funzionalità delle strategie di apprendimento ma anche il potenziamento del livello relazionale tra le soggettività scolastiche al fine di sostenere l'intelligenza cooperativa. La didattica è soprattutto arte, è la possibilità dell'impossibile, è empatia relazionale tra i componenti scolastici per sviluppare in meglio il rendimento, perché i risultati del singolo studente (anche del docente) sono sempre correlati con il successo del gruppo classe, le soggettività scolastiche devono esperire la *fecondità comunitaria* (Buber). Una scuola, strutturata sulle competenze e sull'interdisciplinarietà, presuppone una scienza dell'educazione correlata strettamente alla filosofia e all'epistemologia, ogni competenza come il *fare*, l'*apprendere*, l'*imparare* sottende una rigorosa comprensione di *metaconcetti* e *metacognizioni* e soprattutto alcune fondamentali conoscenze filosofiche. Il principio fondamentale che regola il processo culturale e scientifico della *formazione* dovrebbe incentrarsi sul libero confronto e sulla collaborazione per la semplice ragione che la didattica è un *cum-petere* ossia *dirigersi insieme in una direzione culturale condivisa*. La ricerca a scuola può essere intesa come l'esplicazione strategica per sperimentare la produzione di *inter-discipline*, servendosi del metodo del *cooperative learning*. Non si esclude la possibilità da parte dei docenti di applicare una sorta di *reductio ad simplicitas*, ossia la conversione regressiva e progressiva dell'interdisciplinarietà in multidisciplinarietà,

in pluridisciplinarietà e viceversa, lo scambio tra i tre ordini concettuali è possibile. Il lavoro interdisciplinare, praticato dai docenti con il gruppo classe nelle scuole secondarie di primo e/o di secondo grado, può utilizzare un semplice livello *inter-lineare* o *inter-restrittivo* anziché *strutturale*¹. La ripartizione interdisciplinare, secondo tre livelli, è una variante interessante per la semplice ragione che l'*inter* può essere calibrato in base alla difficoltà del lavoro e in rapporto soprattutto all'età degli alunni. Inoltre, l'*inter-struttura* tra più discipline può essere prodotta nel triennio della scuola secondaria di 2° grado, invece la transdisciplinarietà può essere attuata nelle facoltà universitarie. Un lavoro *inter-lineare* può essere svolto in *team-teaching*, un'attività sperimentale di squadra tra docenti e alunni, raggruppati al fine di individuare strategie intermedie per condensare concetti e contenuti disciplinari strategicamente e concettualmente trasversali. Anche se la *multidisciplinarietà* non implica *intrinseche relazioni* tra le discipline, è possibile tentare di raggiungere semplici e essenziali connessioni in ogni modo formative. Stesso metodo può valere per la *pluridisciplinarietà* (*inter-ristretta*) che è propedeutica all'interdisciplinarietà *strutturale*. La messa a punto di un lavoro scientifico *inter-strutturale* può essere svolto all'ultimo anno scolastico (secondarie di 2° grado) o nelle facoltà universitarie per due motivi principali: 1° il lavoro prodotto dal gruppo-classe o per piccoli gruppi può integrare il voto finale di ammissione all'esame di stato di maturità e al contempo può essere calcolato per la decisione del voto finale; 2. Il lavoro interdisciplinare può sostituire la *tesina multidisciplinare* perlopiù incentrata su mappe concettuali.

2. Didattismo e scuola. Cosa non fare?

Una certa didattica, anziché progredire con un taglio problematico, privilegia l'appiattimento dei percorsi culturali, mortificando l'autentico sapere e la continua ricerca. L'esaltazione *didattistica*, con la pretesa di velocizzare e ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento, tende a enfatizzare l'informatizzazione e lo strumentario tecnologico cui spetterebbe il compito di fronteggiare la crisi della scuola perlopiù mancante di un'efficace visione politico-culturale. Una certa didattica, sempre più ammalata dalla tendenza metodologica del momento o

¹ M. Boisot suddivide l'interdisciplinarietà in tre diverse tipologie: un'interdisciplinarietà lineare, restrittiva e strutturale. M. Boisot, CERI, 1972, p.94-96. Cfr. T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarietà e Scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, p37.

dall'ultima (contro) riforma, solitamente ostentatrice del miracolo educativo, trasfigura, *scenicamente*, l'alunno e/o il docente in *apprendista stregone*, in realtà dopo l'iniziale esaltazione, il didattismo lascia il posto al disincanto. Le scuole devono applicare gli standard per garantire l'omologazione perfetta: gli alunni apprendono gli stessi contenuti, le *stesse* prove per classi (parallele), *stessi* programmi, *stesse* griglie di valutazione, inoltre lo sfoggio di metodi altisonanti, celebrati con abbreviazioni anglosassoni, serve a mascherare l'assenza di un progetto generale della scuola, di un progetto-guida e soprattutto di una disinteressata prospettiva sperimentale. Il *didattismo*, oltre a favorire l'omologazione culturale del tutto incompatibile con la *personalizzazione* dei processi educativi, segue la tendenza del momento mostrandosi sempre più incline al conformismo intellettuale per replicare modelli che rispondono al *miracolo* didattico. Il tentativo di influenzare la ricerca sulla competenzaialità e sull'interdisciplinarietà, ancora in fase di elaborazione, spinge il didattismo a risolvere il concetto di *competenza* e di *inter* in banali slogan per sottrarsi alla complessità della ricerca non ancora pronta a mediare teoria e prassi. La scienza dell'educazione ha il dovere morale di assumere il ruolo di una vera *maestra del sospetto*, orientata a ripensare sia la struttura del modello scolastico sia la sublimazione della tecnologia che da semplice mezzo per semplificare il processo di apprendimento, è intesa come la panacea di tutti i problemi. L'intelligenza artificiale, che si basa sulla ripetitività, se da un lato facilita la raccolta di dati, dall'altro svingorizza il processo mnemonico e riflessivo delle attività cerebrali. Alcuni studi (G. Pennycook), sull'uso delle tecnologie, hanno evidenziato preoccupanti elementi di criticità; tali tecnologie, pur facilitando l'assimilazione delle informazioni, in realtà producono negli utilizzatori una pigrizia intellettuale. Più preoccupanti appaiono le conclusioni di altre ricerche per le quali l'uso incontrollato dello strumentario tecnologico, interferendo con la *psicologia umana*, potrebbe compromettere la memoria e la coscienza storica. Contro la diffusione acritica della tecnologia è invece fondamentale affinare i metodi di ricerca, didatticamente più rilevanti per la formazione degli alunni. Chi sublima la digitalizzazione scolastica deve fare i conti soprattutto con gli effetti collaterali del tecnicismo e con l'uso sconsiderato della de-materializzazione dei processi d'apprendimento/insegnamento. Non a caso l'omologazione e la massificazione determinano, attraverso il rapporto tra il computer e l'alunno chiuso nel suo solipsismo, una relazione inchiodata a direttive stabilite, come già fissate sono le variabili che danno l'illusione di creatività. A

ciascuno appartiene la falsa libertà di decisione, tuttavia apparentemente l'individuo avverte il sé come libera volontà, perché

a tutti, sia pure in modo individualizzato, è stato fornito lo stesso mondo da consumare già interpretato e già codificato [...] senza che l'individuo possa disporre di un suo giudizio personale [...]. Che sia questo il nuovo modo con cui si promuove la gestione delle masse? A tutti, sia pure in modo individualizzato, è stato fornito lo stesso mondo da consumare già interpretato e già codificato [...] senza che l'individuo possa disporre di un suo giudizio personale [...]. Che sia questo il nuovo modo con cui si promuove la gestione delle masse?².

3. La logica per testing e la desertificazione culturale

Il test strutturato può "garantire" la misurazione in base alle norme quantitative e all'adeguatezza di un insieme astratto di criteri. L'amorfa medietà del test influisce sul tempo (standard), sul livellamento delle domande formulate sotto forma di quiz e sul punteggio espresso non per sintesi a-posteriori. La valutazione strutturata è efficace in base agli *indicatori* che permettono di *controllare* con certezza il livello medio di una scolaresca secondo un parametro *medio di prestazione*. Il test, che si pretende di utilizzare nelle scuole, deve rispondere all'adeguatezza tra *informazioni* sul rendimento e l'insieme di *criteri* adottati. Certo, non si possono rigettare alcune ricerche tese a evitare valutazioni sbrigative e arbitrarie che hanno contrassegnato la scuola di un lontano passato e che hanno prodotto ingiustizie nelle classi, in cui la valutazione degli alunni dipendeva dall'estemporaneità e dall'arbitrarietà di alcuni docenti, nel contempo, non si può tacere su alcune procedure che impongono ai nostri ragazzi prove a quiz per il rilevamento delle *competenze*. Le prove per test pretendono di controllare i risultati, gli apprendimenti ma, di fatto, accertano solo episodiche e rapsodiche porzioni a causa delle domande e risposte bloccate. I test strutturati, erroneamente sono definiti "*stimoli*" chiusi, ma concretamente non "stimolano", anzi deprimono l'intelligenza, la libera espressione dei giovani e limitano la libertà d'insegnamento. Il tempo medio implica, di solito, un *alunno medio* in conformità a criteri prestabiliti, tuttavia gli alunni, vivaddio, sono diversi, hanno bisogno di tempi differenti per acquisire ed anche poter rispondere. Il tempo medio è la negazione della didattica e dell'intelligenza che non segue il *tempo*

2 U. Galimberti, *Il segreto della domanda*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 182.

medio necessario. Il tempo medio, stretto nella morsa di una durata parcellizzata, non garantisce la possibilità di meditazione, di riflessione, non consente l'eventualità della rivisitazione che è un aspetto imprescindibile per un'autentica formazione culturale. La *logica per testing* sottopone il candidato all'aut-aut: bisogna "crociare", l'artiglio del dubbio è perdita di tempo non è produttivo, il tempo incalza, l'imperativo assoluto è - tu devi rispondere senza perdere tempo. La concezione distorta della *misurazione media e testata* non può non influire negativamente sulla qualità della preparazione culturale e sulla formazione dei giovani. Fare scuola, nell'accezione più autentica, significa "saper perdere tempo" per la ricerca, per la dialogica, per la domanda-risposta aperta non necessariamente assoggettata alla misurazione. Alcuni cultori di docimologia attribuiscono una certa importanza al concetto di *rapidità* o alla velocizzazione dei tempi che solo il test strutturato può garantire

la somministrazione e la correzione delle prove strutturate richiede poco tempo [...] consentendo così un sostanziale aumento del *tempo educativo* che può essere così utilizzato per altre attività didattiche. In altri termini, alle poche domande di una interrogazione o di un compito scritto si può contrapporre un maggior numero di quesiti³

Non si può essere d'accordo con una simile organizzazione dei tempi didattici, per la semplice considerazione che la classica interrogazione prevede un articolato scambio d'idee, un dialogo sereno e produttivo su questioni che hanno a che fare con contenuti, il cui sviluppo consente di analizzare, senza il taglio inquisitorio, l'effettiva preparazione e soprattutto il piacere della comunicazione. La misurazione strutturata può essere utilizzata per le conoscenze minimali o per diagnosticare i *prerequisiti* di una specifica unità didattica. Il limite temporale o *tempo medio* imposto alla risposta è un pessimo indicatore, perché non consente il *riesame* dei contenuti e non ammette il controllo delle risposte problematiche non certo legate al *Si/No* o *Vero/Falso*. Alcuni docimologi si schierano a favore del test perché consente una correzione facile e veloce, ma evitano la riflessione su un dato fondamentale: la funzionalità della misurazione *oggettiva* riguarda porzioni circoscritte di apprendimento in relazione solo agli *obiettivi specifici*. Il test si trasforma in uno strumento inefficace, *inattendibile* e *inaffidabile* se è esteso per misurare conoscenze complesse o competenze che richiedono altri strumenti di verifica. Per tale aspetto, Franco Frabboni ritiene che le *prove oggettive di profitto*

3 R. Tamaro, *Le prove di profitto*, in Docimologia, ed. Pensa Multimedia, Milano 2002, p. 82.

- *domande* o *quesiti* - possano applicarsi per la misurazione di *conoscenze di base* perché "implicano risposte del tipo vero/falso, scelte multiple [...] da parte loro gli apprendimenti *metacognitivi* (l'imparare ad apprendere: la *ricerca*) chiedono *prove descrittive* ad alti tassi di "discrezionalità" nelle risposte (ad esempio, le prestazioni verbali [...] nonché rapporti scritti [...] relazioni finali"⁴. La *terza via* o la via di mezzo della mente, da Platone definita "*a mezza strada tra sapienza ed ignoranza*", sottende l'essere a metà *strada* tra il sentiero dell'oscurità (l'ignoranza) e il sentiero ininterrotto della luce (la conoscenza). Ma tra il "non-sapere-ancora" e il "sapere" esiste un *transito* o un accesso infinito, qualsivoglia verifica, riprodotta in senso dicotomico tra *sapere/non sapere* o *vero/falso*, è la sconfessione non solo dell'autentico sapere ma soprattutto dei processi cogitanti, meditanti e riflettenti. L'insegnamento-apprendimento può ritenersi valido se è nelle condizioni di considerare e valutare non solo il risultato, ma soprattutto lo svolgimento dei ragionamenti intermedi (didatticamente e culturalmente molto importanti), ossia la capacità di giungere, passo dopo passo, attraverso una dimostrazione logica e ben articolata, alla soluzione di un problema. Il *dialogo* platonico può aiutarci a comprendere il sapere dialogico che è un apprendimento sotto forma di comunicazione profonda e flessibile in base ad un rapporto, una via di mezzo tra *manca* e *eccedenza*, tra essere e non essere-ancora, tra *non* conoscere (il "*non*" da intendere in modo provvisorio) e conoscere attraverso la riflessione e il ragionamento. Il test (strutturato) è la sconfessione della dialettica, del dialogo, in quanto si esplica nel trattenere il *testato* nei due *estremi*, impedendo la propensione dell'uomo in quel rapporto dialettico *tra ciò che è noto e il non noto* che è alla base di una *competenza*. Immaginiamo Platone, nei *Dialoghi*, veicolare il colloquio tra *Socrate* e gli interlocutori sotto forma di testing senza l'utilizzo del dialogo sottile e penetrante: gli interlocutori sarebbero giunti, dopo profonde e articolate argomentazioni, alla verità e al sapere? Il risultato non avrebbe comportato l'isolamento degli interlocutori nel loro essere in uno stato di pienezza per supponenza o nella vuotaggine per assoluta ignoranza? Platone avrebbe risposto "anche fra sapienza ed ignoranza si trova a mezza strada"⁵.

4 F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2000, p. 206.

5 Platone, *Simposio*, in Opere complete, Bari, Laterza 1971, pp. 190-192.

4. Didattica della soggettività e/o didattica dell'oggettività?

La valutazione sommativa non deve essere intesa in modo restrittivo, un'inappellabile misurazione complessiva "ma un giudizio complessivo [...] sugli apprendimenti conseguiti da ciascun allievo [...] (dovrebbe rappresentare una *funzione*) di vero e proprio *bilancio consuntivo della programmazione didattica*, da cui ricavare e migliorare l'assetto strutturale e organizzativo"⁶. La valutazione sommativa, quindi non è il fine ultimo, ma un mezzo per bilanciare, rimodellare la programmazione i metodi e lo strumentario di verifica. Il test potrebbe servire a velocizzare i tempi di verifica dell'insegnamento-apprendimento per ottenere un rapido bilancio dei risultati ottenuti, l'estensione ad altri aspetti del sapere è impraticabile. La restrizione della *domanda-risposta* invalida il confronto continuo e aperto delle conoscenze, viceversa, la domanda *aperta* e la *risposta* del candidato molto spesso subiscono variazioni concettuali, lungo il processo discorsivo, il dialogo può estendersi o progredire verso concetti strutturali e più complessi. La verifica per testing, con il pretesto dell'*oggettività*, *validità* e *affidabilità*, mortifica, di fatto, la complessità, la diversificazione e l'originalità dell'argomentazione. Si può condividere il tentativo di mediare l'*oggettività* con la *soggettività* valutativa? La soggettività per alcuni docimologi è il non-detto, è ciò che produce imbarazzo, è quindi la parte oscura, lo scandalo della valutazione. La valutazione soggettiva e la misurazione oggettiva, quindi dovrebbero intrecciarsi, l'*oggettività* della misurazione dovrebbe essere codificata con criteri scelti dagli stessi insegnanti di una determinata classe solo per osservare, analizzare ed eventualmente rimodulare i comportamenti didattici. La valutazione non deve *misurare* gli alunni, ma soprattutto deve soddisfare l'esigenza informativa attraverso la *procedura di apprendimento (di modo che gli insegnanti possano) attivare tempestivamente quegli interventi compensativi che appaiono più opportuni*⁷.

5. Le conseguenze del test. Il test può valutare le competenze?

Nel mondo della Scuola, dell'Università, la negatività del test è molto palpabile, la misurazione continua è causa di un cambiamento pericoloso per la crescita e la

formazione dei giovani. Simile pratica scorretta, falsamente selettiva, espone al rischio di scartare dal mondo lavorativo menti eccelse con importanti competenze. La misurazione continua produce un cambiamento dannoso per la crescita intellettuale, gli studenti, durante lo svolgimento della lezione e dei compiti, si predispongono non all'approfondimento scientifico, nemmeno allo studio accurato e intelligente, ma alla ricerca di quei contenuti strategicamente utili a superare i test. Analogo comportamento si manifesta nei giovani che si accingono ad affrontare il test preselettivo: non la lettura di libri, non un ripasso su larga scala di concetti, ma solo prove pratiche e tecniche di addestramento attraverso la memorizzazione d'interi opuscoli sintetici con contenuti funzionali al superamento del test. Non importa la qualità, lo spessore dei saperi riguardo all'ampiezza, all'approfondimento dei contenuti. Non mancano all'interno dello scenario della docimologia, studiosi come A. Notti che, pur dimostrandosi favorevole alla strutturazione delle verifiche, convalida, in parte, alcuni elementi di criticità soprattutto riguardo "alla validità delle prove di valutazione [...] (con) il rischio di creare una scuola focalizzata esclusivamente sugli esiti"⁸. Alcuni studi, affrontati in campo docimologico, criticano le verifiche tradizionali perché fortemente contrassegnate dal *caso* "negli esami tradizionali il caso possiede una parte eccessiva"⁹. Alla domanda-guida deve seguire una risposta inderogabile: la prova strutturata è l'unico strumento di misurazione? La risposta è - No! Le competenze andrebbero verificate con *stimoli aperti*, unica possibilità per unificare, organizzare ed *estendere* convenientemente le conoscenze. Di contro, le *prove a stimolo aperto* non sarebbero attendibili e nemmeno affidabili, perché "l'apertura sia dello stimolo sia della risposta non consente la rilevazione di informazioni affidabili se non si predispongono tecniche controllate di valutazione"¹⁰. Qualsiasi prova incentrata su "domanda chiusa-risposta chiusa" deve essere rimossa dagli spazi o dai contesti in cui si vuole seriamente valutare il livello culturale e scientifico.

Prima di analizzare l'assunto "valutare le competenze", bisogna precisare il significato della definizione concettuale di *competenza*. Dare una definizione di competenza, senza incappare a generiche formulazioni, non è facile, ciò nonostante per C. Goggi la competenza è "la qualità professionale di un individuo in termini di cono-

6 G. Dominici, *Gli strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 1991, pp.47,48.

7 B. Vertecchi, *Il manuale della valutazione*, Editori Riuniti, Roma 1984, pp. 69, 70.

8 A. M. Notti, *Origine e sviluppo della docimologia*, in Docimologia ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002 p. 4.

9 H. Pièron, *Esami e docimologia*, Armando ed. , Roma 1976 pp. 183, 184.

10 R. Tammaro, *Le prove di profitto*, cit., in Docimologia, p. 50.

scenze, capacità e abilità [...]; la possibilità di acquisire capacità trasferibili a diversi contesti [...] La competenza comporta il saper integrare conoscenze e saperle mettere in opera nel quadro dell'azione riguardante una famiglia di situazioni problematiche"¹¹.

La derivazione latina di *competere* è composta da *cum* e *petere*, la traduzione dedotta da gran parte dei dizionari di lingua latina offre diversi significati e quindi differenti interpretazioni. Le possibili varianti sul significato di competenza sono legate a sinonimi di *abilità*, *capacità*, *perizia*, per cultura ed esperienza. Qual è il rapporto tra conoscenza abilità e competenza? La differenza non è sostanziale, le conoscenze e le abilità si trasformano in competenze in base a due varianti essenziali – il fattore tempo e la qualità del metodo di studio, tra questi due fattori c'è un'intrinseca interdipendenza. Il metodo di studio si affina e si sviluppa nel tempo attraverso l'esperienza acquisita, l'insieme competenziale si arricchisce in base al vissuto del soggetto e al contesto socio-culturale. Il tempo è il regolatore di più conoscenze e abilità, è il fattore fondamentale che permette estensioni culturali a volte imprevedibili. In teoria nessun serio valutatore è nelle condizioni di misurare una competenza senza un tempo campionato, la scuola non può che essere l'ambiente artificiale o il laboratorio scientifico in grado di vagliare le competenze in un arco di tempo prefissato e dentro uno spazio circoscritto. L'ampliamento di un concetto o di più contenuti dipende da svariati fattori difficilmente ponderabili. Gran parte degli alunni (ciò vale anche per importanti studiosi) è riuscita a sviluppare competenze di una certa importanza a distanza di alcuni anni, partendo da conoscenze e abilità apprese nel chiuso della realtà scolastica. L'istruzione è nelle condizioni di sviluppare più competenze solo nei limiti del possibile, la qualità competenziale si arricchisce attraverso il continuo esperire nel tempo, fino al punto che un insieme di competenze può trasformarsi in una *super-competenza*, da Habermas intesa come un atteggiamento "meta-professionale", ossia la possibilità di relazionarsi nei diversi contesti scientifici per un'azione culturale più ampia e globale (transdisciplinarietà). Ma esiste un intendimento più sottile di Competenza? Il *cum* (che indica uno stare insieme, un concordare) legandosi al *petere* (che esplicita un orientarsi o un disporsi) assolve a due precisi compiti, uno metodologico: disporsi insieme per la conoscenza, un altro più specificamente funzionale e legato alla soggettività dell'alunno, al suo vissuto nel continuo dilatarsi,

ad appropriarsi di contenuti da estendere adeguatamente. L'estendimento dei contenuti è sempre legato al *modus interpretandi* di ogni singola persona. Independentemente dall'intendimento generale che concepisce il termine competenza come il *saper fare*, è utile ribadire che non ci può essere *competenza* senza un adeguato e approfondito bagaglio di conoscenze. L'interdisciplinarietà può essere un esempio di conoscenze estese in altri ambiti disciplinari secondo il criterio di *fruibilità e trasferibilità* dei contenuti. Non dovrebbe esistere una differenza tra conoscenza e competenza, perché quest'ultima non è altro che una conoscenza che si arricchisce nel tempo in base al vissuto, al continuo esperire dell'uomo. L'elemento differenziale non dipende dal rapporto tra conoscenza e competenza, ma dal modo in cui si giunge alla comprensione. Se un insieme di contenuti è memorizzato superficialmente senza un'effettiva motivazione e interesse è molto probabile che possa dissolversi nel dimenticatoio, viceversa, un insieme contenutistico concretamente compreso (comprendere come *entrare con la mente*) si presta alla reale validazione per un possibile ampliamento competenziale. Per comprendere e avvalorare simile impostazione, è utile riconsiderare alcuni passaggi dialogici dell'*Eutidemo* di Platone. Con ingegno e originalità, il Filosofo esprime il valore intrinsecamente estensivo di una data conoscenza e il rapporto tra conoscere e comprendere, tra conoscenza e competenza. Platone fu il primo pensatore a porsi il problema del transito tra conoscenza e sua possibile espansione che non implica un passaggio a qualcosa di diverso, per la semplice considerazione che la stessa *comprensione* di un contenuto non legata all'aspetto esteriore è potenzialmente una *competenza*. Platone, riflettendo sulla conoscenza e sul sapere, "osserva che a nulla servirebbe possedere la scienza di convertire le pietre in oro se non si sapesse servirsi dell'oro [...] Occorre dunque una scienza nella quale coincidono il fare e il sapersi servire di ciò che si fa. Secondo questo concetto, la filosofia (*Eutid.*, 288-290d) implica: il possesso di una conoscenza la più valida e la più estesa possibile; l'uso di questa conoscenza a vantaggio dell'uomo"¹².

L'estendimento di determinate conoscenze e il *modo* attraverso cui sono comprese permettono la possibile estensione dei dati acquisiti. Conoscere implica non solo il *modus cognoscendi* ma soprattutto il *modus interpretandi*, i dati scientifici possono essere uguali per tutti, ma diverso è il modo di trattenerli. Il concetto di *Competenza*, per una sua intrinseca costituzione racchiude il pensiero *cogitante*, kantianamente il *giudizio determinate-ri-*

11 C. COGGI, Valutazione delle competenze, in Docimologia, ed. Pensa Multimedia, Milano, 2002 pp 115- 118.

12 Platone, *Eutidemo*, in Dizionario di filosofia di N. Abbagnano, U.T.E.T. Torino, 1971, p. 391.

flettente, meditante e progettante, caratteristiche del tutto incompatibili con la verifica chiusa in ragione del fatto che il test non considera l'espansione di un concetto nel suo *farsi* o dispiegarsi, il test cosiddetto oggettivo è inaffidabile per misurare la qualità del salto dal *noto* al non *noto*, dal *consueto* all'*inconsueto*. Cosa può significare, allora, *competere*? Per la scuola come per un'azienda "competere" non deve significare gareggiamento, ma *concorrere* insieme per raggiungere eccellenti risultati. Tale impostazione deve essere l'unico criterio per il successo di un'impresa e per la qualità di una produzione culturale. Competenza quindi deriva da un *competere* che non è un contendere, ma un "incontrarsi" per "dirigersi insieme verso" l'incessante *ricerca*, in definitiva un'euristica. *Competenza* è quindi un disporsi insieme sul *sentiero* ininterrotto del pensiero. In questi ultimi anni si assiste ad una distorsione culturale, direttamente imputabile alla smodata supremazia riconosciuta all'illogicità delle prove per test. Una parte importante dei giovani, vittima di un sistema scolastico incentrato sul dogma del test non è stata adeguatamente valutata, quindi scartata da una dinamica restrittiva, tendenziosa e soprattutto inquisitoria.

LA MEDIAZIONE DELL'INTER IN BASE AL PRINCIPIO ORIGINARIO

La genesi e la strutturazione delle discipline scientifiche hanno luogo principalmente nelle scuole *dell'Antica Grecia*, in cui il *sophos* è il sapiente fornito di capacità e abilità estendibili nei diversi ambiti culturali e professionali dalla medicina all'insegnamento di attività culturali. Nelle scuole, il *sophos*, custode dell'antica sapienza, impartisce ai giovani dotati di talento tutto ciò che serve alla formazione (*ammaestramento*) con l'ottica del *sapere* e del *fare* e attraverso il sapere fare viene a delinearsi il profilo professionale dei *téchnai*. Nel tempo, tra l'Alto e il Basso medioevo, *la comprensione e la soluzione dei problemi*, cui si lega il perfezionamento professionale, vede la nascita di *arti* e *mestieri*, quindi a *disciplinare* abilità e competenze acquisite. L'acquisizione di *arti* e *professioni*, tramandate alle nuove generazioni di *discepoli*, consente di avvalersi dell'esperienza pregressa che permette d'incrementare le abilità conseguite. L'etimologia di *discepolo* rimanda a *disco* cui segue *artem disco* (*imparare un'arte* o un mestiere) quindi *discipulus* è il giovane ben *ammaestrato* ad apprendere determinate abilità. La capacità di conoscere una determinata *arte* avviene all'interno della *bottega* in cui il *capomastro* eser-

cita la sua professione e il discepolo impara lavorando. *Disco* e *discipulus* implicano l'addestramento su specifiche attività lavorative che garantiscono un'adeguata specializzazione. Già nel Medioevo, l'allievo, appartenente a famiglie nobili e borghesi, può fruire di un apprendimento rigoroso, attraverso lo studio di discipline come la lingua greca, la filosofia, la teologia, il giovane discente può beneficiare di *arti del Trivio* (grammatica, retorica, dialettica) e del *Quadrivio* (aritmetica, geometria, astronomia, musica e religione).

Un primo esempio d'interdisciplinarietà, a metà strada tra filosofia, scienza e metafisica, ha luogo nell'antica Grecia: filosofi e *maestri* come Pitagora, Socrate, Platone e Aristotele quando riflettono sulla vita, sul mondo, sui fenomeni naturali pensano a un unico *principio* per semplificare e mediare i diversi contenuti e saperi. Pitagora e i pitagorici ritengono che tutti gli enti siano regolati e ordinati da leggi matematiche (il *numero*). I diversi suoni e soprattutto la musica, cui Pitagora riserva ampia considerazione anche per la sua caratterizzazione catartica, implicano rapporti numerici, configurabili secondo la logica matematica: la diversità dei suoni dipende dalla differenza di *peso*, definibile in base al *numero*, pertanto la differenza tonale di uno strumento musicale è data dalla lunghezza delle corde, determinabile secondo un numero. Filosofi come Socrate, Platone e Aristotele pensano, nonostante la differenza dei loro *principi*, alla *stessa cosa*, vale a dire alla sintesi e alla semplificazione intermedia in grado di collegare i differenti contenuti. Il principio genetico e strutturale viene a determinarsi nella maniera soggettivistica (Socrate), idealistica (Platone) o metafisica della *sostanza* (Aristotele). Un primo indizio, circa la *relazione dell'inter*, proviene dalla metafisica di Aristotele. "Poiché l'uno si dice in molti sensi [...] e tuttavia sarà compito di un'unica scienza conoscerle tutte quante. Infatti se una cosa si dice in molti sensi bisogna spiegare come ciascuno di essi è in relazione con ciò che è primo in ciascun predicato"¹³. *Ciò da sempre cercato* coincide con il principio unitario e *intermediario* che rende possibile conoscere gli *accidenti* in base al criterio del *quod quid erat esse*. La filosofia greca dà avvio al concetto di *inter-progressività* per generare altri saperi ed altre scienze come la fisica, la medicina, che si ampliano in base a sistemi di pensiero regolati e strutturati su induzioni e deduzioni da cui seguono differenti orientamenti scolastici. Secondo Aristotele le scienze sono delimitate dall'essere, ossia le discipline scientifiche "trattano di que-

¹³ Aristotele, *La metafisica*, a cura di M. Vegetti, la Nuova Italia 1975, pp. 25,26.

sto e non dell'essere [...] tuttavia la fisica verte intorno ad un genere determinato dell'essere [...] se anche l'uno si dice in molti sensi, tutti gli altri sensi si riconducono ad uno che è primario - la Metafisica¹⁴. Se da una parte, la specializzazione nelle singole discipline serve ad approfondire un problema, dall'altra una simile impostazione comporta come conseguenza la parcellizzazione dei saperi e delle scienze e infine la differenziazione per abilità. Tuttavia, seguendo la filosofia di Aristotele, gli accidenti catalogati all'interno delle discipline hanno senso in ragione del *principio*, ovverosia l'unità delle scienze ha luogo solo con il recupero dell'*episteme* originario che non coincide con la ricerca scientifica in generale, come erroneamente si ritiene, ma con il *principio* che rende possibile la conoscenza. La metafisica ha una sua originaria estensione perché si occupa dei *principi*, senza la tematizzazione del principio non è possibile pronunciarsi sulle cose, senza *l'essere che è e non può non essere* non è possibile conoscere nello specifico alcunché. La metafisica, permettendo l'*estensione*, la *semplificazione* e l'*astrazione*, rende praticabile la conoscenza degli enti. Il *principio*, specificamente, ha un duplice svolgimento - *progressivo e regressivo* - la progressione parte dall'essere per declinarsi agli enti, la regressione spinge gli enti a congiungersi con l'essere stesso. L'aspetto regressivo degli enti si attua grazie ad una tendenza *teleologica*, una sorta di finalità intrinseca degli enti a oltrepassarsi in base al *principio*. Edmund Husserl ne *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* sostiene l'imprescindibilità dell'*origine* da cui ebbe inizio il pensiero scientifico al fine di non incappare ad una specie di *circolo* chiuso "senza una comprensione degli inizi questo sviluppo, in quanto *sviluppo di senso*, è muto [...] non ci resta altro: dobbiamo *procedere e retrocedere*, a *zig-zag*; nel giuoco delle prospettive ogni elemento deve contribuire al chiarimento dell'altro"¹⁵. Se non si riconosce il salto regressivo negli accidenti, s'incorre al rischio non solo di invalidare il processo transitivo ma anche di soppiantare il *fenomeno originario*. Si tratta a questo punto, come insegna Husserl, di *sospendere il giudizio dando nuovamente voce all'oggetto* "la cosa si presenta così come *unità normativa* che rimane uguale in tutte le sue modificazioni (che possono essere eliminate ripristinando le condizioni ottimali) [...] il non aver capito, da parte delle scienze naturali, il carattere costitutivo delle cose, l'averle intese naturalisticamente, ha portato ad un oscuramento del senso della razionalità europea.

La crisi [...] descrive appunto [...] questo smarrimento la perdita dello slancio teleologico¹⁶. Poco importa se il *principio* ha un'origine all'interno della *metafisica*, della *coscienza intenzionale*, o della *trascendenza*, ciò che conta è il risultato delle ricerche desunte dall'indagine intorno al principio *originario*. La sussunzione, operata dall'intelletto in base alla *Metafisica* di Aristotele, ottimizza il rapporto dei dati della sensazione con il modo di essere della stessa intellesione la cui funzione assicura *id quod cognoscitur* che non riguarda l'empirismo né l'induzione: l'operato scientifico implica ciò *con cui si viene a conoscere*. Ciò *con cui* si conosce, concerne l'*essenza* della *cosa* la quale rimanda alla questione del *metodo* aristotelico e soprattutto alla *metafisica*. La metafisica, non essendo oggetto di valutazione scientifica si sottrae a qualsiasi indagine di *falsificabilità* che è applicabile alle scienze strutturate sul metodo induttivo-empirico. Per Popper l'indagine scientifica ha luogo secondo il criterio di *congetture e falsificazioni* in base ai seguenti punti

1. Popper si differenzia nettamente dal neopositivismo;
2. Egli nega [...] la distinzione fra scienza e metafisica;
3. Popper rovescia la tesi neopositivistica sulla metafisica e sostiene che essa serve, a volte, per spiegare la stessa nascita di teorie scientifiche. Ad esempio, alla base dell'atomismo scientifico ci sarebbe l'atomismo metafisico e non l'esperienza; oppure: il culto del Sole dei neoplatonici ha ispirato il modello cosmologico copernicano e così via.¹⁷

Le teorie scientifiche necessitano dell'*azione propulsiva* della metafisica da sempre pensata come *humus*, ossia la dimora o la casa comune entro cui si formano le teorie culturali e scientifiche, infatti per Popper della *Logica della scoperta scientifica*, la metafisica è la *fonte da cui rampollano le teorie delle scienze*. La disciplinarietà e l'interdisciplinarietà sono collegate perché entrambe condividono il concetto di *episteme*, il processo di *inter-azione*, dà garanzia alla mediazione disciplinare attraverso cui i contenuti e i concetti interagiscono, ove è possibile, tanto da produrre relazioni sempre più articolate e esposte a inedite trasformazioni scientifiche. L'età moderna, che si caratterizza col rifiuto del fondamento unitario, concepisce la metafisica come un ostacolo al progresso della scienza, alla *Filosofia unitaria della natura* subentrano le *scienze naturali*, il risultato porta alla separazione tra scienza e cultura, tra natura e uomo, quindi tra scienze naturali e scienze umane. L'*episteme* si snatura

14 Ivi, p. 28.

15 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, ed. EST, Il Saggiatore, Milano 1961, p.8.

16 R. Bodei, *La cosa e lo sguardo* (La cultura del 900), edizioni Gulliver, Milano 1979, p. 96.

17 L. Geymonat, *Scienza e filosofia nella cultura del Novecento*, Pagus edizioni 1993, pp. 205,206.

in *concetto intellettuale*, l'uomo da sempre esposto alla comprensione dell'essere si deforma in base ai differenti modelli disciplinari in *animale sociale*, *animale razionale*, in seguito in *homo oeconomicus*, in ultimo in *homo technologicus*.

L'*episteme* non implica un generico *principio* o in generale la *scienza*, la definizione giusta è - il *Principio che permette alla scienza e alla conoscenza di pensare*, la metafisica quindi è la fonte originaria pre-logica e pre-scientifica, operante alla maniera di *principio essendi e cognoscendi* che rappresentano i *fondamentali* teorici della *metafilosofia*. La metafisica o meglio la *metafilosofia* è stata e continua a essere contrassegnata da un paradosso: è e al contempo *non è* una scienza, essa è *rigorosa* e nello stesso tempo *non rigorosa*. La metafisica seppure oltrepassata non svanisce, anzi si ripresenta prepotentemente per risolvere problematiche scientifiche che esigono la soluzione di problemi complessi ma ogni teoria implica una serie di domande cui la scienza non può rispondere se non adeguatamente sostenuta da un solido fondamento per lo studio di quelle forme o principi conoscitivi che, per essere costitutivi della ragione umana [...] condizionano ogni sapere e ogni scienza; e dal cui esame pertanto possono ricavarsi i principi generali di ciascuna scienza¹⁸. Le scienze si determinano e progrediscono mantenendo un paradosso in ragione del fatto che, non potendo modellarsi e costituirsi attraverso un'intrinseca costituzione devono necessariamente ricorrere ad un *qualcosa* che risulta come non detto o annullato nel tempo "le scienze non sono in grado di rappresentare se stesse come scienze con i mezzi della loro teoria e con i procedimenti propri della teoria [...] se dunque rimane impossibile per la scienza affrontare in generale in modo scientifico la propria essenza"¹⁹. Martin Heidegger in *Kant e il problema della metafisica* cerca di individuare il *non detto* del kantismo, soprattutto nei riguardi del *primato* filosofico che non coincide con la *logica né con l'estetica*, ma "a favore di una ricerca, basata sul problema centrale "dell'unità essenziale della conoscenza ontologica e della sua fondazione su una base originaria"²⁰. Per Heidegger il kantismo è solo un pretesto per individuare le caratteristiche dell'*Unità Essenziale*. Nonostante la difficoltà di un simile progetto, Heidegger, prendendo spunto dalla *prima edizione* de *La critica della ragion pura*, focalizza l'attenzione all'originaria unità della conoscenza - *unificazione e*

unità poggiano *sull'immaginazione trascendentale* che coincide con il *tempo originario*. Viene così a prendere forma il fondamento semplificatore al fine di ristrutturare la *ragione teoretica e pratica*, rendendo possibile il superamento del carattere rapsodico²¹. Il limite di Kant dipenderebbe dall'abbandono (*indietreggiamento*) nei confronti del *fondamento*; un ulteriore approfondimento avrebbe consentito il superamento della *metafisica specialis*, a favore della *metafisica generalis*. Con la *seconda edizione* Kant ritorna al passato subordinando l'*io penso* alle categorie, quindi all'intelletto con la conseguenza di affastellare e giustapporre le funzioni logico-intellettive. La posizione di Emanuele Severino è del tutto antitetica alle tesi sopra esposte. Per Severino una parte importante della filosofia "ha solo curato e sviluppato l'aspetto formale della conoscenza e dell'epistemologia ormai distanti dal senso dell'essere. Il pensiero occidentale, la filosofia kantiana dopo Parmenide ogni ricerca sulla verità è stata una ricerca *formale*, perché è andato perduto il senso dell'essere"²². Il travestimento formalistico attuato dall'epistemologia moderna e post-moderna facendo venire meno l'*essere* omette, preliminarmente, la *domanda sull'essere*. Il *criticismo* cerca di oltrepassare lo scetticismo empiristico, tuttavia incappa nel pensiero *formale* perché non si pone la domanda - *che cos'è l'essere?*. Per Carnap invece

l'errore basilare della metafisica consiste nel ritenere che il "pensiero" possa, da solo, senza far leva su dati empirici, condurre alla conoscenza [...] Nella concezione scientifica del mondo non si danno conoscenze incondizionatamente valide derivanti dalla ragione, né "giudizi sintetici a priori", quali ricorrono alla base sia della gnoseologia di Kant, sia ancor più, di tutte le ontologie metafisiche pre e post-kantiane²³.

Sulla base della ricostruzione fin qui esposta, si deve differenziare all'interno della cultura occidentale due scuole di pensiero, cui seguono due sistemi scientifici diversi. Jean Piaget sostiene che "negli ambienti meno portati alla speculazione metafisica, come i paesi anglosassoni [...] una questione del genere non esiste affatto o si presenta in forma molto attenuata [...] negli ambienti, invece, sen-

18 N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia*, cit., 1971 p. 578.

19 M. Heidegger, *Saggi e Discorsi*, Mursia, Milano 1994, p. 41.

20 M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, Universale Laterza 1985, p. 65.

21 "Kant, nella sua fondazione della metafisica, ha per la prima volta interpretato trascendentalmente sia il tempo per sé, sia l'io penso per sé li ha ricondotti entrambi alla loro identità originaria, senza tuttavia riconoscere quest'identità come tale" (M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, cit., p. 165)

22 E. Severino, *Essenza del nichilismo*, Adelphi, Milano 1982, pp. 135-136

23 R. Carnap, *La concezione scientifica del mondo*, Laterza, Bari 1979, pp. 74-99.

sibili agli orientamenti metafisici come i paesi germanici [...] o i paesi latini”²⁴. L’osservazione piagetiana tuttavia andrebbe ricompresa all’interno di un’unica struttura culturale che progredisce con due sostegni o due supporti scientifici non necessariamente antitetici, d’altronde il progresso del pensiero si regge soprattutto sulla filosofia oppositiva, ossia sulla *filosofia del non*. Jean Piaget non nega la filiazione metafisica ed epistemica anche se “alcune scienze si sono dissociate dalla filosofia perché se si vuole avanzare nella conoscenza, è necessario delimitare i problemi”²⁵. La negazione dell’origine o dell’unità originaria segna la comparsa del *soggetto e dell’oggetto* che sottostanno *alla separazione dall’iniziale tronco comune*, intorno alla soggettività del soggetto si costituiscono “le scienze umane (che) vengono a trovarsi nella particolare situazione di dipendere dall’uomo come soggetto e oggetto nello stesso tempo, il che solleva naturalmente una serie di questioni particolari e difficili”²⁶. Intorno al soggetto vengono a costituirsi le discipline umanistiche attorno all’oggetto le discipline naturali, all’interno della disciplinarietà prendono avvio le *scuole di pensiero*. Per ciò che attiene alle scienze umane, da una parte l’uomo si trova nella condizione di essere oggetto d’indagine, quindi a trasformarsi ad oggetto di studio di se stesso, dall’altra la soggettività del soggetto si appone o oppone al suo oggetto come corpo, per poi comprendersi surrettiziamente come sintesi di psiche e corpo. L’unità originaria, scissa in soggetto-oggetto si compie all’interno dell’entità, così l’uomo tramutato in *cosa* fonda se stesso *su di sé* con *l’oblio dell’essere, con forme e travestimenti*. La destrutturazione della verità dell’*essere* e del *pensare* si attua con l’opposizione tra *io* e il *non-io*, tra psiche e biologico. La filosofia, cui spetta anche la mediazione degli opposti, indirizza la ricerca con il proposito di esplorare le possibili soluzioni, affidandosi all’uso della *dialettica* con la consapevolezza che *l’opposizione* è parte integrante della metafisica o del pensiero greco, cui appartiene anche *l’identità* e la *differenza* o *l’essere* e il *non essere*. *L’idealismo-realismo* fictheano e l’idealismo hegeliano cercano di conciliare, con lo *schema dialettico*, l’opposizione tra ente finito e *geist* (Mente o ragione, spirito). Nonostante lo scontro, gli opposti si risolvono nella sintesi “la finità è solo come un sorpassar se stesso. In essa è quindi contenuta l’infinità, il suo proprio altro. In pari maniera l’infinità è solo come un sorpassare il finito. Contiene dunque essenzial-

mente il suo altro, ed è perciò in lei l’altro di lei stessa”²⁷. La logica hegeliana per il suo tendere alla mediazione degli *opposti* muove dalla considerazione teoretica secondo la quale la ragione dialettica non concepisce le parti come *persistenti*, così *l’inter*, come mediazione possibile, trova nella *logica* la riprova di una composizione per tutto ciò che *apparentemente* si mostra inconciliabile, la filosofia idealistica risolve con la sintesi *l’io* e il *non-io*, *l’uomo* e la *natura*. Lo scambio dialettico deve garantire anche l’estensione delle scienze umane nei confronti delle scienze naturali, alla stessa maniera queste ultime possono influenzare le scienze dell’uomo “in altre parole, se esiste una tendenza a *naturalizzare* le scienze dell’uomo, esiste anche la tendenza reciproca a *umanizzare* certi processi naturali”²⁸.

6. Presupposti epistemologici e filosofici dell’interdisciplinarietà

Jean Piaget è l’epistemologo che ha inquadrato e definito il concetto d’interdisciplinarietà in base ad alcuni studi sviluppati dallo strutturalismo e dall’epistemologia nell’età postmoderna. Il concetto base dell’inter-interdisciplinarietà sottende la “collaborazione fra discipline diverse o fra settori eterogenei di una stessa scienza (al fine di estendere) interazioni vere e proprie, con reciprocità di scambi, tale da determinare mutui arricchimenti”²⁹. L’idea piagetiana si sviluppa in base a quattro principali orientamenti: contenuti scientifici inseriti in un ambito *pluridisciplinare* che non permette alcun arricchimento scientifico e educativo; contenuti e concetti sviluppati secondo l’ottica *multidisciplinare* che permette di risolvere un problema attraverso il contributo di indicazioni relative a più discipline, la cui sintesi non garantisce un

27 Hegel, *Scienza della logica*, tomo primo, Editori Laterza, Roma-Bari 1974, p. 179.

28 J. Piaget, *Le scienze dell’uomo* cit., p. 81.

29 J. Piaget, *L’épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L’interdisciplinarietà*, pp. 141-144 (trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et AL., *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia 1982, cap. IV da p. 131). A differenza delle relazioni interdisciplinari, *Le relazioni multidisciplinari* si stabiliscono quando “la soluzione di un problema richiede informazioni a due o più scienze [...] senza però che le discipline messe a profitto siano modificate o arricchite da quelle che utilizza”; la *transdisciplinarietà* rende possibile “legami dentro un sistema totale privo di frontiere stabili fra le discipline”. Rispetto all’interdisciplinarietà è bene tener presente la seguente citazione, estrapolata da *Le scienze dell’uomo* “le tecniche acquisite in una scienza naturale possono essere in grado di chiarire direttamente quello che era necessario costruire per risolvere un difficile problema, fondamentale per le scienze dell’uomo” (J. Piaget, *Le scienze dell’uomo*, cit., p. 81).

24 J. Piaget, *Le scienze dell’uomo* Editori Laterza, Bari 1983, p.77.

25 Ivi, p. 33.

26 Ivi p.37.

effettivo profitto, perché non genera una connessione strutturale né l'arricchimento intellettuale; l'*interdisciplinarietà* invece consente un processo interattivo tra le discipline attraverso il *prestito* e lo *scambio* metodologico con l'obiettivo di produrre un nuovo campo di strutture complesse e intermediarie. L'interdisciplinarietà, ultima elaborazione tra le relazioni disciplinari, rappresenta il presupposto epistemologico della *transdisciplinarietà*, il cui obiettivo finale consiste nel costituire un sistema organico *senza frontiere stabili* tra le discipline. La questione interdisciplinare, e ancor più transdisciplinare, scaturisce dall'esigenza di superare sia la concezione positivista, quindi il metodo induttivo-descrittivo, sia la ricerca scientifica sottoposta alla *verità fenomenica*. Il Positivismo (in parte, anche il Post-positivismo) privilegia il metodo delle scienze della natura con cui è possibile valutare anche la qualità della ricerca scientifica compiuta dalle scienze umane. Il grado di scientificità deve sottostare alle *relazioni costanti* dei fenomeni esaminati in base alla supposta immutabilità della natura. La supremazia scientifica delle scienze naturali, secondo la concezione positivista, non necessita di ulteriori interazioni concettuali oltre alla realtà del dato e della relativa disciplina; la filosofia, cui non si riconosce alcuna scientificità, dovrebbe garantire soltanto la possibile *comunanza* tra i differenti saperi. L'epistemologia, oltrepassando la concezione positivista segue una direzione opposta: antepone l'insieme degli epistemi³⁰ per sostenere le possibili interazioni tra le discipline naturali, umane, sociali facendo leva sulle *strutture profonde* "l'interdisciplinarietà deriva da una ricerca di strutture più profonde dei fenomeni, destinata a spiegarli"³¹. L'impianto epistemologico è il modello teoretico più profondo del pensiero, perché trae la sua origine dalla metafisica, dalla filosofia, dalla psicologica e dagli studi epistemologici del Novecento fino ai nostri tempi. In aggiunta, il positivismo, nel sostenere il metodo induttivo-descrittivo e l'assoluta opposizione nei confronti della metafisica, contraddice la sua stessa posizione nel momento in cui considera gli eventi fenomenici a prescindere dal tempo e dallo spazio in cui i fenomeni andrebbero collocati. Le *relazioni costanti* e soprattutto l'inalterabilità delle leggi naturali espongono il positivismo al dogmatismo, il positivismo o qualsivoglia teoria scientifica trae origine da

una visione metafisica entro cui collocare e raffigurare la realtà e lo sviluppo della ricerca³². René Descartes paragonava la filosofia a un *albero* (le cui) radici sono la metafisica, il *tronco* è la fisica e i *rami* del tronco sono tutte le altre scienze³³, Cartesio aveva intuito la fecondità e l'inventiva della metafisica e della filosofia. L'*inter*, come strumento metodologico per collegare differenti contenuti è l'esplicazione di una totalità obliata con l'irrompere delle *strutture logico-operative*, da intendere come *generi cognitivi*, in grado di organizzare la molteplicità fenomenica attraverso procedure logiche come la *classificazione, seriazione, causa, tempo*. Jean Piaget ne *Le scienze dell'uomo* ritiene che l'indagine interdisciplinare debba far riferimento "a due ordini di preoccupazione, relative le une alle *strutture* (sull'esempio dello strutturalismo linguistico), le altre ai *metodi comuni*"³⁴. Inoltre, Piaget fa riferimento a una ricerca, volta a individuare una logica connettiva con cui ricomporre una normativa interagente per stabilire la reciprocità tra più discipline apparentemente distanti a causa dei contenuti *particolari*. Una sorta d'inter-logica finalizzata anche a delimitare e possibilmente sospendere concetti poco inclini alla mediazione scientifica e al contempo favorire quelli che permettono la produzione di alcune strutture *intermediarie*. Il funzionamento dell'*inter* presuppone un insieme disciplinare fondamentalmente aperto nel senso progressivo e regressivo. Come per le scienze naturali anche per quelle umane vale il presupposto della *regolarità* attraverso il concetto di *nomotetico* soprattutto per le discipline più inclini alla storicizzazione che garantisce l'orientamento comune a individuare le *leggi costanti* senza trascurare gli elementi *idiografici* che rappresentano la parte differenziale per un'analisi approfondita della conoscenza storica. Per giustificare strutture e metodi dell'*inter-disciplinare* si ricorre all'*interconnessione* di *strutture cognitive*: un processo che istituisce un nesso tra la funzione logica e lo svolgimento della realtà fe-

32 "Nulla esiste fuorché gli atomi e il vuoto (Leucippo, Democrito). Ambedue i concetti fondamentali gli atomi e il vuoto [...] erano inosservabili e perciò ignoti. Quindi, l'atomismo spiegava il noto mediante l'ignoto costruiva un mondo ignoto e invisibile dietro al mondo a noi noto. E, proprio per questa ragione venne coerentemente attaccato dai positivisti [...] da tutti gli induttivisti a partire da Bacone fino Mach [...] I positivisti tuttavia non hanno mai spiegato come possa accadere che un balbettio privo di significato si possa trasformare in una cosa sensata. Di fatto l'esempio dell'atomismo prova l'inadeguatezza della dottrina secondo la quale la metafisica non è che un insensato balbettio". K. Popper, *Proscritto alla Logica della scoperta scientifica*, trad. di M. Benzi, Il Saggiatore, Milano 1985 pp. 206-208.

33 R. Descartes, *Principi della filosofia*, in *Opere filosofiche*, vol. 3, ed. Laterza, Bari 1986, p. 6.

34 Jean Piaget, *Le scienze dell'uomo*, cit., p.217.

30 *L'episteme*, tuttavia non può per nessun motivo varcare la soglia dell'intelligenza e della conoscenza possibile, un altro uso, come nei confronti dell'*ignoto*, dell'*impensabile* ma intuibile, dell'*ascosità*, non può che generare insensatezza.

31 J. Piaget, *L'epistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'interdisciplinarietà*, cit., p. 142 (trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et Al., *Pedagogia strutturalista*, Torino, Paravia 1982, p. 96).

nomenica, un costrutto teoretico siffatto pretende che le discipline debbano riferirsi alla stessa *organizzazione e ripartizione* dell'intelletto. Bruner, che ha influenzato gran parte della didattica, concepisce le discipline di studio come "non solo la conoscenza codificata, ma modi di pensiero, abitudini mentali e implicite assunzioni"³⁵. Le strutture cognitive (concetti operazionali) ereditate dalla tradizione filosofica si presenterebbero già per se stesse interdisciplinari³⁶. Altro aspetto importante riguarda il superamento della *parcellizzazione* per mezzo di un'*e-sigenza interna*, ovvero sia le discipline dispongono di una *finalità intrinseca*³⁷ a superarsi grazie a una struttura teleologica, intrinsecamente transitiva. L'interdisciplina come paradigma della sintesi tra singoli domini disciplinari, ricalca, teoreticamente, la dialettica hegeliana attraverso cui la soppressione *delle determinazioni finite (segna) il passaggio nelle opposte*; la multidisciplinarietà, così, verrebbe superata a favore dell'interdisciplinarietà grazie ad un'astrazione concettuale e sintetica. Oppure la struttura intrinsecamente finalistica o teleologica è la prova incontrovertibile di un residuo metafisico latente e incessantemente operante nella direzione dell'unità metafisica?

7. Epistemologia e Metafisica

Il metodo di *tagliare e ricucire il dato* dipende dalla concezione gnoseologica che preordina la realtà alla maniera di presenza costante e continua nel tempo. Per tale aspetto, *l'epistemocentrismo* (da non confondere con l'epistemologia) è l'estensione spropositata dell'episteme quindi un'alterazione metodologica assimilabile, nel metodo, alla teoria positivista. Non solo, secondo l'assunto epistemocentrico, *l'esperienza possibile* è concepita come una condizione neutra e oggettiva, viceversa essa è legata a una particolare *veduta* entro cui si collocano strumenti tecnici, metodi scientifici e teorie, che informano giudizi di valore e il *modus cognoscendi* in generale. La *veduta* o *l'orizzonte trattiene* e rende visibile tutto ciò di cui si può aver competenza, al di fuori del *limite* non esiste un'obiettività delle cose; solo nella *limitatezza* di una

35 J. S. Bruner, *Il significato di educazione*, Armando, Roma 1973, p. 41.

36 "abbiamo elencato i concetti di classificazione, di seriazione, di causa [...] di tempo [...] Tali strutture cognitive sono di per se stesse, interdisciplinari in quanto non ascrivibili a una particolare disciplina, ma operanti alla base esplicita di tutte le discipline" (F. DEVA, L'interdisciplinarietà nella didattica della scuola elementare, (in "Scuola e Città" La Nuova Italia, 7, luglio 1988, p. 289).

37 T. Russo Agrusti, *Interdisciplinarietà e Scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, p. 44.

veduta può aver senso non tanto la conoscenza di oggetti in generale, quanto il *modo con cui si conosce* che orienta e stabilisce, nel tempo, tutto ciò che ha a che fare con *l'esperienza possibile* che non implica un'*esperibilità in generale*. Anche se l'uomo aspira a tutto ciò che va oltre il limite stabilito, fino a desiderare l'illimitato o l'infinito, ogni essere umano scopre, a causa della sua limitatezza, che l'esistere si svolge all'interno dei limiti stabiliti dalla dimensione temporale. Jaspers (*Ragione ed esistenza*) insiste sulla principale considerazione in base alla quale *gli uomini vivono e pensano sempre in un orizzonte*. Husserl concepisce l'orizzonte come *limite temporale in cui cade ogni esperienza vissuta*. Per Nicola Abbagnano il concetto di "orizzonte" può essere utilmente adoperato da qualsiasi indirizzo filosofico per indicare i limiti di validità di una ricerca determinata, o il tipo di validità cui aspirano gli strumenti di cui si serve"³⁸. L'esperire è ascrivibile ad un *habitus*, ad un orizzonte da cui trae origine il *significato* esperienziale, ossia il modo con cui si perviene alla conoscenza. Secondo tale intendimento, l'esperienza non è un qualcosa di scontato, essa non dipende solo dall'attività sensoriale o dalle forme pure della percezione, perché il percepito, preliminarmente rientra in un'*apparizione trascendentale* che oltrepassa la soglia dell'esperienza soggettiva. La *veduta* (che qualifica un'*esperienza possibile*) può essere definita come *spirito del tempo* o nell'accezione più autentica come *apertura* di un accadere. Husserl prospetta non solo un *nuovo modo di esperienza e percezione di una cosa* "un nuovo modo di esperienza, nuovo modo di pensare, di teorizzare"³⁹, ma anche un "implicito *orizzonte* di modi di apparizione e di sintesi di validità"⁴⁰, stare dentro un *modo di esperire* significa essere trattenuti da una veduta, all'interno della quale non ci sono *oggetti*. Il 'modo' di conoscere pertanto non dipende da un intelletto puro e nemmeno dalle *strutture profonde*, ma dal *modo-di-essere-trattenuti* qui ed ora. L'autentica trascendentalità è un *dis-porsi* nella *direzione-della-veduta* che disvela e modella tutto ciò che si rende possibile per essere conosciuto. Le teorie divengono produttive all'interno di un percorso segnato, giammai un sistema scientifico, collocabile dentro differenti orizzonti, può mediarsi e ricomprendersi in maniera indifferenziata a prescindere dalla sua *naturale* collocazione⁴¹. Il *modo in cui* si conosce non dipende da una

38 N. Abbagnano, *Dizionario di filosofia*, cit., 1971, p. 644.

39 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p. 179.

40 Ivi, p. 186.

41 La differenza per esempio tra la teoria galileiana delle *sensate esperienze* e la teoria aristotelica per quanto riguarda la "caduta dei

questione meramente metodologica ma dall'orientamento della metafisica. L'orizzonte entro cui si stabilisce la 'verità' dipende dalla *methaphisica specialis* che consegna senso e significato agli enti nella loro *specialità e specificità*. Sulla natura della *methaphisica generalis* e sul suo intrinseco orientamento circa la tematizzazione del *fondamento* è bene sospendere (che non è un rinunciare) qualsiasi teorizzazione a causa dell'inadeguatezza dello 'scienziato' a pronunciarsi nei riguardi del problema della metafisica generale. Kant stesso indietreggiò davanti alla *metafisica della metafisica*, la trattazione dell'in-sé-indeterminato (*methaphisica generalis*) coincide con il non-detto, il non-ancora-pensato, pertanto una teoria scientifica non può avere la pretesa di estendersi al di là dei limiti consentiti. Di contro l'epistemologia prefigura concetti e strutture, indipendentemente dal loro manifestarsi oltre dell'*in-vedere*. Il reiterato richiamo allo *scambio* o alla reciprocità denota la possibilità che una determinata struttura o impianto epistemico possa transitare da un campo o da un contesto temporale ad un altro, grazie al modo di intendere la 'realtà', pre-fissata da relazioni intrinseche. La veduta è una prefigurazione ontologica che si configura all'interno di una *pre-visione* in cui l'insieme di tecniche, contenuti possono avere senso e significato. Qualsiasi teoria scientifica è collocabile all'interno di un orizzonte, entro cui uno strumentario scientifico viene a caratterizzarsi per funzionalità, pensabilità e accessibilità. L'essere-stato, nel senso di un'esautorazione di una *visione* o di un *orizzonte*, comporta la rottura quindi il superamento per non rappresentare alcunché.

FORME DI TRASFIGURAZIONE DELL'INTER

L'*inter* della disciplinarietà, tuttavia conserva anche una forma di *travestimento* che porta l'accrescimento di una disciplina nei confronti di altre che nell'incontro si alterano fino alla loro completa trasfigurazione, per tale aspetto, la *mono-disciplinarietà* tende a spacciarsi per interdisciplinarietà. Con l'assunzione dell'*inter* si vuole correggere le anomalie costitutive delle discipline ma

gravi", risiede non sul metodo o su un progresso scientifico: non si può dichiarare più valida e più scientifica la teoria di Galilei, mentre si dovrebbe sostenere che tra Aristotele e Galilei intercorre un differente orientamento metafisico. L'ambito entro cui ha pensato Galilei ha reso possibile la scoperta di un certo indirizzo. Il nuovo metodo (sperimentale) si è reso attuabile grazie al modo di intendere l'esperienza, il cui concetto non dipende da una scelta arbitraria, né soggettiva, perché tutto ciò che cade nella sfera dell'essere-determinato è da intendere come verità essenzialmente legata ad una particolare forma di conoscenza, trattenuta da un *orizzonte*.

ogni singola disciplina tende ad accrescersi a discapito di altre, fino a inglobare e invalidare il proprio e altrui impianto: il risultato è negativo, perché lo *scambio* non garantisce una corretta metodologia né la conoscenza allargata, pertanto l'inter-disciplina fa credere di correggere la polverizzazione e la bipartizione che ha sanzionato *due ceppi del sapere* - da una parte le *scienze umane*, dall'altra *scienze naturali*. Per una possibile soluzione dei suddetti punti, è necessario riesaminare filosoficamente lo strumentario epistemologico giacché una messa a punto filosofica, oltre a garantire un taglio critico, può protendersi molto più avanti rispetto all'attuale costituzione scientifica.

La rappresentazione della vita secondo un ordine interdisciplinare sottende filosoficamente l'ammissione della soggettività del soggetto⁴² - presenza legittimata con riferimento all'oggetto: una coesistenza tra elementi costanti e ripetibili in funzione di una permanenza nel tempo - viene così a determinarsi la *soggettività* dell'uomo e l'*oggettività* della natura sottoposta alla legge naturale e alla connessione causale. Il tentativo di unificare o meglio far dialogare soggetto e oggetto prescrive strategie e metodi volti alla sintesi o ai metodi interagenti per porre rimedio alla storica contrapposizione. La bipartizione tra *pratico* e *teoretico* segue la divergenza tra *etica* e scienze naturali, da una parte quindi, la soggettività per specificare le scienze umane, dall'altra la regola attraverso cui si coglierebbe l'oggetto-natura. Stesso ordinamento vale per la filosofia kantiana per aver diviso la *Ragione* in *pura* e *pura pratica*, con il risultato di non poter risolvere tale ripartizione, alla domanda *come la ragione pura possa essere pratica*⁴³ Kant dovette fare appello ad una sorta di mistero: un qualcosa d'inspiegabile, incomprensibile,

42 La genesi della "soggettività" del soggetto non s'identifica con la *soggettività trascendentale* (così come risulta nella fenomenologia husserleana) e, Kant, nonostante "l'oscurità della sua filosofia avrebbe fatto solo *rapsodicamente* riferimento al *fondamento sottaciuto* e alla verità nascosta; nonostante la "difficoltà di capire che cosa sia propriamente la soggettività trascendentale" (E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., pp. 143-145). Il ritorno alle cose stesse e alla soggettività (da non confondere con la visione antropocentrica ed egocentrica) sono la condizione fondamentale per comprendere *la crisi delle scienze*: una scientificità che non sa rendersi conto delle cause che hanno comportato la crisi. Non solo le scienze naturali, ma anche quelle umane, che considerano l'uomo come oggetto, hanno dimenticato il senso e la loro autentica destinazione. La crisi delle scienze convalida la privazione del significato genuino del pensiero che si sottrae alla *coscienza della soggettività* "che produce la validità del mondo, la soggettività che nelle sue continue attuazioni (*Erwerben*) ha sempre un mondo ed è sempre attivamente formatrice" (E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p. 179).

43 I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Bari 1980, p. 106.

anche se un'adeguata tematizzazione circa la natura del mistero lo avrebbe condotto ad intravedere la crisi strutturale stessa della sua *Analitica*.

8. Scomposizione e sintesi sussuntiva mono-disciplinare

Lo scambio metodologico ha il compito di ridurre e addirittura oltrepassare la separazione disciplinare, senza assegnare, preliminarmente, alcuna rilevanza alla genesi e alla natura del transito. Come esempio si considera il progresso della logica che si avvale di propensioni centrifughe che permettono le *connessioni interdisciplinari*⁴⁴. La legittimazione della possibile connessione tra settori disciplinari è offerta dalla teoria dei *limiti della formalizzazione*, riconducibile ai teoremi di Goedel. La *teoria* goedeliana dimostra che all'interno di un dato sistema teorico è impossibile dimostrare la non-contraddizione con i propri mezzi, più *deboli* rispetto a quelli più *forti* inerenti ad altri sistemi logici. Piaget riconosce le premesse della relazione interdisciplinare nei teoremi di Goedel secondo cui *ogni sistema assiomatico formale è essenzialmente incompleto*, il presupposto piagetiano pone lo 'scambio' all'interno di una stessa disciplina in cui l'insieme gli elementi matematici più deboli possono utilizzare *mezzi più forti* come la *logica*

Goedel ha dimostrato l'impossibilità che una teoria di un certo grado di ricchezza (per esempio: aritmetica elementare rispetto a quella tran-finita) riesca a dimostrare la propria non-contraddizione attraverso i suoi soli mezzi e i mezzi logici più deboli che essa implica: essa conclude [...] ad alcune proposizioni opinabili, sì che, per farle conclusive, occorre ricorrere a mezzi più forti (in questo caso l'aritmetica transfinita). In altri termini, la logica cessa di essere un edificio che poggia sulla sua base⁴⁵.

La falsa medietà tra *mezzi forti e deboli* comporta la frantumazione degli enti, cui si associa scissione dell'uomo con le paranoiche definizioni di *animale razionale*, *animale sociale*, *animale politico*, un uomo che non sa più riconoscersi se non con rappresentazioni discutibili. Tutto (Dio, la coscienza, mondo ...) si trasforma in *ente*, e per ogni *cosa* deve corrispondere la rispettiva disciplina. Stessa metodica è stata applicata per modellare l'*ente-Dio* (non *l'essere-Dio*), quindi oggetto di studio della scienza secondo uno specifico impianto disciplinare. Tale metodica è la riprova della cattiva abitudine di una disciplina umanistica o naturalistica ritenuta più

forte a oltrepassare il proprio ambito fino a surclassare altri settori scientifici. Non si tratta di un'intrinseca finalità votata alla mediazione ma un *voler essere di più*, una prepotenza dell'ente nei confronti di un altro e dell'essere stesso. Identico destino è toccato alla teologia che ha cercato di surclassare altre scienze come la filosofia, la fisica, l'antropologia, facendole dipendere dal presupposto divino inteso alla maniera di *Ente sommo*. L'ente, anche se di sommo grado, si altera in oggetto di studio disciplinare (la teologia), cui si assegna la facoltà di attraversare e presupporre qualsiasi ambito. Ogni disciplina impone il proprio punto di vista ad altre discipline, facendole dipendere dall'insieme scientifico organizzato in base al metodo, agli obiettivi e soprattutto alle sue intrinseche finalità. L'etica, la geometria, la matematica hanno generato una sorta d'invasività nei confronti dell'essere divino: dall'etica scaturisce il *dio morale* (Kant); dalla filosofia razionalistica il concetto di *dio sostanza* (Cartesio), di *dio ragione* (Hegel), *dio geometra* o *architetto* (Spinoza, Newton). Si è assistito anche all'imperversare del metodo geometrico al fine d'inquadrare e regolare l'etica secondo principi deducibili dall'impianto *geometrico* sull'esempio di B. Spinoza o far derivare la fondazione della società, della politica, dell'etica, in base al modello ricavato dallo strumentario *logico-postulativo* - Hobbes, Rousseau, in parte anche Kant sono la prova dell'affermarsi di tale metodica. Se lo "scambio metodologico" consiste nell'informare e modellare altre discipline fino a farle dipendere da altre metodiche e contenuti, allora bisogna conformare la ricerca secondo l'ottica dell'*ermeneutica*. Per ogni ente si è costituita una disciplina ma la monadizzazione è radicale, le discipline, come le monadi, sono senza porte e finestre, ma come per le monadi anche le discipline possiedono un *quid* metafisico: l'esigenza interna di raccordarsi per la loro *intrinseca finalità*. Addirittura, all'interno di una stessa disciplina si costituiscono altrettante *sotto-discipline* e un esempio vale per tutti: la frantumazione dell'antropologia in *antropologia storica*, *sociale*, *politica* ecc. Stessa cosa vale per la geografia che, lungo il corso del suo sviluppo, ha subito un'implosione fino a disperdersi con-dividersi in *geografia antropologica*, *geografia politica*, *economia*. Le cose non vanno meglio per le scienze naturali, anche in questo campo è possibile individuare altrettante suddivisioni. Le *sotto-discipline* (discipline generate dalla disciplina-madre) all'inizio manifestano un rapporto di dipendenza nei confronti della disciplina-madre, poi si costituiscono in discipline autonome, successivamente si muovono fino ad inglobare altre branche disciplinari.

44 J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, cit., p. 254.

45 Ivi, p. 254.

MODI DI TRAVESTIMENTO E INFINGIMENTO DELL'INTER

l'interlogicismo

Per *logicismo* s'intende l'uso spropositato della logica di sconfinare in altri ambiti disciplinari: processo, confuso con lo scambio interdisciplinare. Lo scambio è valido se garantisce un mutuo soccorso tra un dare e avere, mentre, si constata che lo scambio si converte quasi sempre ad un unico senso. Il destino della logica segue di pari passo il processo inglobante della matematica a imperversare in qualsiasi campo scientifico. La matematica, seguendo un filo conduttore iniziato da Platone, vanta un'assoluta legittimazione con il *Discorso sul metodo* di Cartesio per il quale le scienze matematiche, essendo in possesso di *regulae* rigorose, hanno le carte in regola per una totale applicazione nei diversi ambiti della scienza. La matematica con la sua ferrea logica permette all'uomo di *rendersi padrone e possessore della natura*, un logicismo simile a quello elaborato da Francesco Bacone che perviene, con l'applicazione del suo metodo delle *tavole*, ad una concezione indirizzata a *dominare* l'oggetto-natura. L'identità tra *pensare* ed *essere* si tramuta, a un certo punto, in *pensiero* che pensa in sé e per se stesso, quindi autonomo nei confronti dell'*essere*. L'essere, che è anche pensare, non è riducibile né alla sua completa purezza né al puro pensare e nemmeno al fenomenismo. Il *fenomeno*, tanto enfatizzato da tutte le scuole filosofiche, nella versione originaria rimanda a ciò che si *manifesta*, a ciò che *appare*, ciò che si *mostra* non coincide con la parvenza, il fenomeno, essendo parte dell'essere e del *pensare* non va da inteso come un in sé e non coincide con la cosa, esso è l'annuncio o l'indizio dell'essere così come appare⁴⁶. Se *l'essere è sempre l'essere di un ente e l'essere dell'ente non è esso stesso un ente*⁴⁷, il fenomeno si contrassegna per il suo essere e non essere ente rispetto all'essere stesso. L'errore del Positivismo, del post-positivismo e del pragmatismo, consiste nell'aver assolutizzato il fenomeno alla maniera di un'entità del tutto autonoma. Il logicismo compie lo stesso errore che consiste nel concepire il *logos* nell'accezione di pura logica nella più completa autosufficienza. La logica si attribuisce il titolo di erede diretta del patrimonio filosofico, in base all'infondata considerazione secondo cui tutte le discipline possiedono una struttura logico-matematica, tale prin-

cipio è sviluppato da Comte nel libro *Corso di filosofia positiva*, in cui l'autore sostiene che con "lo studio della matematica, e solo attraverso esso, ci si può fare un'idea esatta e approfondita di ciò che è una scienza [...] solo in questo modo si deve ricercare e conoscere con precisione il metodo generale [...] e in tutte le sue ricerche positive, poiché in nessuna altra scienza le questioni vengono risolte in maniera così completa"⁴⁸. Tuttavia, la supremazia logico-matematica trova un impedimento riguardo al *primato* della ragione pratica, dell'etica - supremazia etica che vanta il diritto di indirizzare il pensiero verso fini e propositi più nobili che altre scienze non posseggono. Nonostante l'interesse di Kant nei confronti della fisica, della logica, della matematica, il suo filosofare trova nel *primato della ragione pratica* il vero compimento, perché la ragione teoretica è priva di senso e significato (*vano spettacolo*).

l'interpsicologico

La psicologia dispone anch'essa di una base epistemica per ciò che attiene ai vissuti coscienziali e soprattutto situazionali, cui è impossibile sottrarsi. La tendenza della psicologia a dilatarsi chiarisce i presupposti dello *psicologismo* che, per quanto criticato, evidenzia l'egual diritto nei riguardi della logica di estendere il suo punto di vista secondo un'unità sintetica per convalidare una psicologia, applicata alla storia, alla logica, alla conoscenza. La psicologia avrebbe, quindi, il diritto di assumere un ruolo di filiazione genetica nei confronti di qualsiasi disciplina, tuttavia nessuno può mettere in dubbio il fallimento dei propositi della psicologia. L'estensione della psicologia può provocare la riduzione dell'impalcatura scientifica al soggettivismo non certo in grado di giustificare i progressi trascendentali di alcune scienze. È indubbio, comunque che una pur minima genesi psicologica possa tenere in briglia l'etereo linguaggio logico-matematico. Jürgen Habermas nel suo famoso libro *Conoscenza e interesse*, citando un passo degli *Elements of logic* di Peirce (la cui visione logica era contraria alla *logica delle asserzioni* di de Morgan) sostiene che, contrariamente a quanto si possa pensare, le forme logiche appartengono "anche dal punto di vista categoriale ai processi fondamentali della vita (e che) la logica formale non può essere troppo formale, essa deve rappresentare un fatto psicologico"⁴⁹. Habermas intende dimostrare,

46 Per tale questione si faccia riferimento a Martin Heidegger, *Essere e Tempo* (Il Concetto di fenomeno), Longanesi, Milano 1976, pp. 46, 47.

47 Ivi, pp. 24-52.

48 A. Comte, *Corso di filosofia positiva*, La Scuola, Brescia 1974, p. 31.

49 J. Habermas, *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma-Bari 1973,

nell'emblematico titolo del suo libro, che *Conoscenza e interesse* sono interdipendenti, un interesse dissacratore "della *apparenza oggettivistica*, secondo anche la teoria nietzscheana della dottrina prospettivistica degli impulsi"⁵⁰. Tuttavia la propensione della psicologia a dilatarsi fino al punto di modellare qualsiasi processo genetico trova un certo limite nel momento in cui cerca di tematizzare l'essere e tutto ciò che è ascrivibile alla filosofia trascendentale e alla metafisica pura.

l'interfisico-causativo

Si può parlare d'interdisciplinarietà nel momento in cui l'unità viene a rappresentarsi con una sintesi secondo il modello positivistico? Lévi-Strauss, attribuendo il primato metodologico ed epistemologico alle scienze naturali ed esatte, uniche scienze capaci di istituire rigore e unità, afferma che

non esistono da un lato le scienze esatte e naturali, e da un altro lato le scienze sociali e umane. (Ma) ci sono due modi di approccio, di cui uno soltanto ha carattere scientifico: quelle delle scienze esatte e naturali che studiano il mondo, e al quale le scienze umane cercano di ispirarsi quando studiano l'uomo, in quanto fa parte del mondo⁵¹.

Siamo di fronte ad un'unità mono-disciplinare nel cui ambito gli elementi disciplinari si uniscono in un unico sistema scientifico. Il processo di unificazione, come intesi da Lévi-Strauss, implicitamente dipende dal concetto di *causalità*, condizione basilare per presupporre il primato metodologico delle scienze naturali. La causalità permette alla molteplicità fenomenica di rappresentarsi in modo consequenziale, transcendendo l'eccezione, le *cause accidentarie* o *cagioni secondarie*. Nella realtà fenomenica, un effetto è sempre scaturito da più fenomeni, che la scienza denomina "connessione causale multipla", ma che sarebbe più esatto definire *fenomeni anticipatori*. Bisogna tener presente che qualsivoglia riflessione intorno alla causalità non può non trascurare la forma pura del *tempo*, in quanto chiamiamo causa ciò che, nell'ordine temporale, ha una relazione anticipatoria rispetto a ciò che si verifica posteriormente⁵².

p. 124.

50 Ivi, p. 289.

51 C. Lévi-Strauss, *Criteri scientifici nelle discipline sociali ed umane* (in *Razza, Storia ed altri studi di antropologia*) Einaudi, Torino 1967, p. 288.

52 L'idealizzazione principale consiste nel considerare la causalità come "viene di solito postulata" indipendentemente "dallo spazio e dal tempo", mentre "gli eventi, sono relativi al loro contesto

l'interbioetico

In questi ultimi tempi si cerca di considerare la bioetica come scienza in grado di convalidare successi ottenuti grazie all'interdisciplinarietà⁵³. Intorno agli anni '70 ha inizio il dibattito intorno a una nuova struttura interdisciplinare - la bioetica, designazione introdotta da V. R. Potter nel libro *Bioethics. bridge to the future*. La bioetica è il risultato di una nuova scienza e diretta esplicitazione dell'interdisciplinarietà in cui confluiscono *riflessioni etico-morali*, contributi d'ordine medico, biologico e bio-medico. Lo *scambio* ha reso possibile il confronto tra medici, giuristi, biologi, psicologi, sociologi, teologi, filosofi, tanti esperti accomunati dall'interesse per la *vita* e per l'*etica*. La bioetica come esemplificazione dell'interazione tra svariati modelli scientifici e culturali è in grado - si dice - di garantire continue trasformazioni, rispetto a principi etici, scientifici e criteri di giudizio. L'ottimismo della medietà dell'*inter* però è apparente a causa di posizioni culturali contrapposte tra la visione laica e quella religiosa, quindi una differente prospettiva anche ideologica tra un'*etica della sacralità della vita* e un'*etica laica della qualità della vita*, il tutto poi contornato dall'oggettiva difficoltà di mettere ordine giuridico con una credibile e auspicata legge dello stato per risolvere una complicata problematica. La bioetica non può essere considerata un'inter-disciplina perché giustappone discipline scientifiche non sufficientemente mediate dallo *scambio*, traspare il dominio dell'*etica* che si arroga il diritto di dispensare giudizi in merito a questioni che hanno a che fare con la libera volontà di ogni essere umano e con il concetto della *qualità della vita*. Un'analisi più attenta porta a stabilire con certezza la coesistenza di due etiche fondamentali: l'*etica laica* che riconosce soprattutto il *senso comune* o il principio (laico) di *utilità* di *massimizzare il bene* più ampio per il maggior numero di persone e l'*etica religiosa* che pone a fondamento della moralità il concetto di *etica della sacralità della vita* fondato sul *dovere* e sull'*obbedienza* delle *prescrizioni* religiose. Di fronte all'opposizione, l'interdisciplinarietà dovrebbe rivisitare e ricostruire una nuova sintesi. La sintesi di due opposti *ceppi* (scienze biologiche e scien-

spazio-temporale" (M. Bunge, *La causalità*, Boringheri, 1970, p. 237).

53 A tal proposito, E. Soetje, ne *La responsabilità della vita*, scrive "la bioetica si è sviluppata come ambito di riflessione etica avente però una caratteristica specifica: l'interdisciplinarietà. In questa particolare area della riflessione etica applicata si sono riconosciuti coinvolti filosofi, medici, giuristi, biologi, sociologi, teologi morali accomunati dall'interesse [...] con l'apporto di tutti i differenti strumenti disciplinari" (E. Soetje, *La responsabilità della vita*, Paravia, Torino 1997, p. 14).

ze umane) dipende dal superamento delle due posizioni principali, entrambe bloccate da una prospettiva dicotomica, cioè nonostante la libera estensione della libertà di ogni singolo individuo può esercitare il diritto di praticare l'etica della libertà di pensiero che ha un valore sacrale. Le premesse fondamentali di questa nuova scienza s'incentrano sull'esigenza di mediare libertà, rispetto della persona con gli obiettivi della ricerca scientifica. Tuttavia il continuo rimando della bioetica alla religione, al diritto, alla politica e così via, lungi dal garantire un arricchimento scientifico indica solo il suo fallimento. L'incessante appellarsi agli studiosi di fatto testimonia la totale incompletezza e infondatezza che supera, quanto a contraddizioni, sia l'etica, sia tutto ciò che ha a che fare con il *biologico*.

INTERDISCIPLINARITÀ E FILOSOFIA

La conoscenza si rende possibile attraverso un sistema di tecniche, di epistemi e di strumenti che rendono fattibile una certa apertura di un fenomeno. L'apertura, però, corrisponde alla stessa chiusura dell'oggetto, inquadrato in una dimensione di determinazioni costitutive, attraverso parziali selezioni, tagli e analisi secondo l'intenzionalità del ricercatore. Si conosce solo ciò che si vuole conoscere nel senso che l'oggetto è colto secondo una funzionale falsificazione della conoscenza, tutto ciò che concerne la dimensione profonda e problematica della realtà solitamente è occultata. Rimane da seguire un'altra strada, ossia un percorso che esplori una nuova unità tra l'uomo e la natura e nell'attesa di un'inedita prospettiva è necessario scorgere una nuova mediazione cioè un'interazione concreta che possa attuare tutto ciò Piaget auspicava con la *rottura stabile* delle *frontiere*. Si tratta di allargare la veduta, ridurre le idealizzazioni, disvelare ciò che viene negato nella prospettiva disciplinare, senza sopprimerlo, ma solo sospenderlo per predisporlo secondo un'altra veduta che oltrepassi il concetto di oggettualità come essere-già-dato una volta per tutte. Oltrepassare, appunto, la pre-costituzione delle determinazioni scientifiche, che possa essere garantito un nuovo rapporto tra uomo-natura. Il *qualcosa*, nella transitorietà fenomenica, può presentarsi come problema in generale. Bisogna concepire il dato semplicemente come *Problema e basta*. Un contenuto, quale oggetto di analisi, non si consegna interamente né all'epistemologia né alla psicologia, in quanto il *quid* del fenomeno è nella possibilità di essere determinato e indagato attraverso infinite congetture. Il *qualcosa* del fenomeno può essere rappresentato, come dato per

il suo rappresentarsi ma nel definirsi esso si autocela senza sopprimersi per determinarsi a essere tutto e niente. L'imperversare di una particolarissima veduta (che l'inter cerca senza successo di correggere) determina la conseguente chiusura nel biologismo, fisicismo, storicismo come se il dato dipendesse dall'insieme di interpretazioni disciplinari. G. Myrdal ne *L'obiettività nelle scienze sociali*, cerca di superare le *tradizionali demarcazioni* o limiti disciplinari in base alla sensata considerazione che non esistono *dati economici*, psicologici ... ma solo questioni problematiche da risolvere

nella realtà non esistono problemi economici, sociologici o psicologici ma soltanto problemi e che questi di regola sono complessi [...] a un livello più fondamentale, queste ulteriori esperienze di ricerca furono apportatrici di un senso e di una razionalità più profondi, che trovarono la loro espressione in una crescente insofferenza verso quelle tradizionali demarcazioni che separavano rigidamente tra loro le discipline della scienza sociale: demarcazioni che si erano sviluppate di fatto al fine puramente pragmatico di soddisfare le esigenze dell'insegnamento e quelle della specializzazione⁵⁴.

La filosofia, per sua stessa natura e storia, è la candidata privilegiata, preposta a risolvere la frammentazione delle scienze. Una filosofia aperta alla dialogia alla maniera di R. Rorty, un tipo di filosofia *fondazionale*, libera dalla pretesa di costituirsi in disciplina specialistica e sistematica "La filosofia può essere fondatale nei confronti della cultura restante perché la cultura è la raccolta delle pretese di conoscenza, mentre la filosofia sottopone a giudizio tali pretese. Può fare questo perché comprende i fondamenti della conoscenza e trova questi fondamenti attraverso lo studio dell'uomo-come-soggetto-della-conoscenza"⁵⁵. In una condizione di disgregazione e di tecnicismo imperante, chi se non la filosofia può esercitare un ruolo determinante di ricomposizione critica e ri-fondante? La filosofia, quindi, come il vero e originario luogo di confronto tra i saperi; la casa comune, in cui la cultura può dimorare, ricomporsi e crescere nella più autentica libertà di ricerca, al di là dei saperi *regionali*. Una dimora di tutti e di nessuno. Non la scienza, ma la filosofia, nell'accezione metafilosofica può far uscire l'inter-disciplinarietà dalla condizione limitante in cui si è cacciata. Per questo bisogna concordare con la profonda riflessione di M. Heidegger, per il quale "la scienza non pensa", perché nella progressiva autonomia delle scienze è venuto a mancare il fondamento. Pensare per esempio

54 G. Myrdal, *L'obiettività nelle scienze sociali*, Einaudi, Torino 1973, p. 9.

55 R. Rorty, *La filosofia e lo specchio*, Bompiani, Milano 1986 p. 7.

a quella zona, ancora inesplorata che B. Russell denomina *sostanza neutra*: la parte della vita esperienziale non fisica e non psichica, *né spirituale, né materiale*. E. Husserl, seguendo una ricerca fenomenologia arriva ad una simile soluzione nell'evidenziare una zona *anonima*. A suo modo e a suo tempo, E. Husserl avvertì l'esigenza di una filosofia aperta ad inedite soluzioni e soprattutto libera da una costituzione fissativa della realtà, attraverso lo "sguardo del filosofo [...] veramente libero, libero specialmente dai vincoli più forti e più universali [...] dai vincoli dell'essere-già-dato del mondo"⁵⁶. Si avverte l'esigenza di un nuovo clima culturale e intellettuale, un inedito sapere in grado di orientare il dato e il se medesimo verso *un campo di ricerche neutrali, nelle quali le diverse scienze hanno le loro radici*⁵⁷. Un'area originaria, una specie di *zona franca* che appartiene a tutti e a nessuno. *Realtà autentica, zona neutra, campo anonimo* costituiscono il fondamento a-fondativo: una zona che si lascia fondare, ma nello stesso tempo, non si identifica mai pienamente con il *fondato* scientifico. La *ricerca fondamentale* si presenta come un'indagine intorno alla problematicità del *qualcosa*, posto tra l'essere e il niente, che si dischiude in molteplici guise e nello stesso tempo ciò che si *mostra* gli *appartiene* (riguardo alle varie interpretazioni) ma anche in fondo non gli appartiene. Il richiamo all'unicità⁵⁸, al fondamento, la critica alla *dispersa molteplicità delle discipline* (apparentemente mediate dall'inter) sono questioni che a suo tempo furono ben comprese da M. Heidegger, cui non sfuggiva la crisi dei presupposti delle scienze:

i campi delle varie scienze sono molto lontani l'uno dall'altro. Il modo di trattare i loro oggetti è fondamentalmente diverso (e) questa dispersa molteplicità di discipline viene oggi tenuta insieme soltanto dalla organizzazione tecnica di Università e Facoltà, e ha un significato solo nella finalità pratica delle discipline particolari. Ma le scienze non sono più ormai radicate in una loro essenza fondamentale⁵⁹.

Il modello di disgregazione dei saperi, come si è determinato nel processo storico, ha prodotto una grave incomprendimento fra le stesse materie scolastiche. Le discipline, invece, devono essere rivedute con una diversa prospettiva fino ad attraversarle globalmente, per farle implodere all'interno del *luogo naturale* in cui hanno dimorato - la filosofia.

56 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, cit., p. 179.

57 F. Bosio, *La fondazione della logica in Husserl*, Ed, Lampugnani, Milano 1966. p. 53.

58 Il continuo appellarsi alle radici, per Jaspers, si deve esplicitare con la tematizzazione dell'essere «Cerchiamo di conoscere delle particolari informazioni, non per loro stesse, ma come via per giungere a quella unicità. Senza un riferimento all'intero dell'essere, la scienza perde significato [...] Uno è la nostra volontà di conoscere l'infinita varietà e molteplicità della realtà che sempre ci sfugge; l'altro è la nostra reale esperienza di unità che soggiace questa pluralità» (K. Jaspers, *Die Idee der Universität*, Springer, Heidelberg-Berlin 1961 - trad. ing. *The idea of University*, London 1965, p. 38).

59 *Colloquio con M. Heidegger*, Città Nuova, Roma 1972. p. 74.

INTERDISCIPLINARITÀ E SCUOLA

Una relazione semplicemente complessa



ELENA DIANA

Università degli Studi di Pisa

Citation: E. Diana (2023), *Interdisciplinarietà e scuola. Una relazione semplicemente complessa* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 4(2): 21-33, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.159

Copyright: © 2023 E. Diana. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

The first aim of this paper is to clarify the slight differences among disciplinary, transdisciplinary and multidisciplinary. The second aim is to place school where it deserves in this social horizon: it yearns for interdisciplinarity without ever being able to fully achieve it. Interdisciplinarity is therefore, if not above all, also an educational issue. Starting from the creation of an interdisciplinary dialogic culture, it will be possible to face future challenges. But what does the practicality of a school which educates to interdisciplinarity really mean?

Keywords: interdisciplinarity, school, education, society, culture

Alle origini del termine interdisciplinarietà

I meandri e le tortuosità del concetto di interdisciplinarietà possono risultare affascinanti, ma anche rivelarsi complessi, tanto da potersi confondere al loro interno, tuttavia, grazie alle intuizioni, interpretazioni e contributi di differenti autori è possibile farne chiarezza, stabilendo anche il ruolo fondamentale della scuola nel rendere “l’interdisciplinarietà uno stile di vita”¹.

Il termine appare per la prima volta nel 1970 durante un seminario, intitolato *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*, sostenuto dall’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Gli interventi e le riflessioni dei relatori presenti furono successivamente raccolti² in un documento pubblicato nel 1972. Nonostante i contributi fossero scritti da studio-

1 Organisation for Economic Cooperation and Development, *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*, Centre for Educational Research and Innovation, Parigi 1972, p. 285.

2 Dai seguenti studiosi: Leo Apostel (Belgio), Guy Berger (Francia), Asa Briggs (Regno Unito) e Guy Michaud (Francia)

si di diversi paesi il pensiero era unico e condiviso, nasceva dalla poca efficacia che veniva riscontrata dall'attività scientifica, risultante meno proficua a causa della frammentazione disciplinare. Il rapporto, diviso in tre parti³, dimostra come la risposta adeguata sarebbe l'interdisciplinarietà come movimento di unificazione della conoscenza e ponte tra istruzione e ricerca.

Nell'elaborato gli autori non hanno solo riportato i loro punti di vista, concetti e definizioni, ma si sono preoccupati, soprattutto nella sezione finale, di proporre soluzioni per la riorganizzazione delle università e non solo, per una ristrutturazione delle prospettive mentali: *"The final part, 'Problems and Solutions' studies institutional structures, curricula, teaching methods and teacher training programs, all of which are issues basic to any reorganization of universities"*⁴. In una delle ultime pagine emerge come l'interdisciplinarietà sia un approccio mentale che combina la curiosità con una moltitudine di vedute, lo spirito di avventura e la scoperta e come essa debba essere praticata in maniera collettiva⁵.

Sempre all'interno di quest'ultima parte emergono differenti paragrafi che sottolineano l'importanza di una continuità interdisciplinare dai primi cicli d'istruzione fino a quella universitaria, dalle strutture organizzative scolastiche in senso verticale ai programmi scolastici, fino ai *Teaching Methods and Teaching Training* relativi ad una formazione interdisciplinare degli insegnanti e alle *Experiences through Examples*⁶. Affinché si possa avere una ricerca scientifica più esaustiva è necessario formare studenti interdisciplinari fin dai primi anni di scuola. Prima di poter parlare di università interdisciplinari, secondo gli autori, l'esperienza interdisciplinare deve essere vissuta in tutti i cicli scolastici, parlano, infatti, di *Continuous Education e General Education*⁷.

Proprio all'interno di questo documento, precisamente nella sezione intitolata *Technology and Concepts*, è presente il famoso intervento e contributo di Jean Piaget, il quale definisce l'interdisciplinarietà come "la collaborazione fra discipline diverse o fra settori eterogenei di una stessa scienza (per addivenire) a interazioni vere e proprie, a reciprocità di scambi, tale da determinare mu-

tui arricchimenti". Sempre secondo l'autore, "l'interdisciplinarietà deriva da una ricerca di strutture più profonde dei fenomeni, destinata a spiegarli"⁸.

Da questa definizione e dalla stesura del documento sono giunte ulteriori intuizioni e approfondimenti che vedono l'interdisciplinarietà come un concetto capace di stabilire ponti, mettere in evidenza interazioni, differenze, analogie, implicare un dialogo, un ascolto, una visione aperta e presentandosi anche come "metodo complementare per caratterizzare l'insieme della formazione"⁹.

Dunque interdisciplinarietà e scuola sono legate dagli albori del termine, non solo, l'interdisciplinarietà è da sempre intesa come "strumento, in grado di dare la possibilità di lavorare insieme e lavorare tutti, sperimentando un approccio di gruppo sia per i discenti che per i docenti"¹⁰.

Inoltre, per gli autori, l'interdisciplinarietà gioca un ruolo importante su diversi piani ed aspetti non solo educativi e legati alla ricerca, ma su un piano di vita e di formazione professionale. Tra gli obiettivi del seminario si possono leggere i *goals* che dovrebbe raggiungere lo studente: *"They are retrained in their field of professional practice; they are committed to the social and political life of their community; they get personal fulfillment in a leisure culture"*¹¹.

Nella sezione *Annex* si parla già della sfida della contemporaneità e di una *"world-wide view of the crises and changes in contemporary"*¹² che necessitano una metodologia precisa che spazi in differenti contesti e che fornisca i *"technical tools"*¹³, ossia gli strumenti tecnici, agli studenti. L'interdisciplinarietà voleva già rispondere a problemi globali, che partendo dalla scuola andavano oltre, dando la possibilità al ragazzo di trovare il proprio posto nel mondo. Alla luce delle fonti emerge l'aspetto collaborativo tra le discipline, finalizzato a spiegare

8 J. Piaget, *The Epistemology of Interdisciplinary Relationships*. In CERI (a cura di), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Seminario sull'interdisciplinarietà nelle Università organizzato dal CERI con la collaborazione del Ministro Francese dell'educazione e l'Università di Nizza, Parigi 1972, p. 136.

9 P. Perrig-Chiello, F. Darbellay, *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?* Losanne 2002.

10 D. Fantozzi, *Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", Pensa MultiMedia, vol. 8, n. 1, 2020, p. 141.

11 "Si riqualificano nel loro campo professionale; si impegnano nella vita sociale e politica della loro comunità; si realizzano personalmente in una cultura del tempo libero". Organisation for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*, p. 14.

12 "visione mondiale delle crisi e dei cambiamenti contemporanei". *Ibid.*

13 *Ibid.*

3 *Opinions and Facts - Technology and Concepts - Problems and Solutions*

4 "L'ultima parte, "Problemi e soluzioni", studia le strutture istituzionali, i curricula, i metodi di insegnamento e i programmi di formazione degli insegnanti, tutti temi fondamentali per qualsiasi riorganizzazione delle università". Organisation for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*, p. 1.

5 *Ivi.* p. 285.

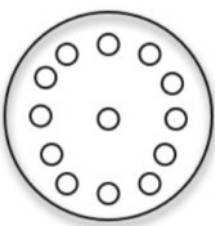
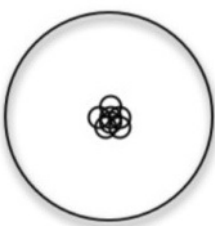
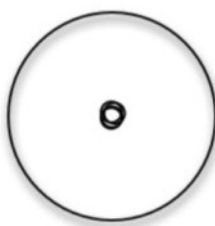
6 *Ivi.* pp. 185-237.

7 *Ivi.* pp. 14-15.

determinati fenomeni e a guardarli da un altro punto di vista, come ci ricorda Piaget, non solo nella definizione ma in tutta la parte *The Epistemology of Interdisciplinary Relationships*. Inoltre, si evince che un approccio interdisciplinare possa permettere di considerare un aspetto in modo più globale per far fronte alle sfide della contemporaneità. Tuttavia, non è sufficiente che le discipline siano semplicemente giustapposte, ma è necessario fare in modo che possano essere correlate in modo significativo, non solo, “l’ottica interdisciplinare è in primo luogo una questione di atteggiamento e mentalità”¹⁴. Qui si manifestano le prime difficoltà concrete della pratica di questo concetto che si fa metodologia e che diventa *modus operandi*.

Multidisciplinarietà, interdisciplinarietà e transdisciplinarietà: definizioni e teorie

Nel 1990 fu pubblicato da Julie Thompson Klein, docente e studiosa americana, il libro: *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*¹⁵, una raccolta di tutta la letteratura esistente legata al tema dell’interdisciplinarietà. Partendo proprio dall’analisi del documento del 1972 e dallo studio *Philadelphia Social History Project*¹⁶(PSHP) chiarisce le differenze “collaborative” che esistono tra multidisciplinarietà e interdisciplinarietà. Auspicando, solo in fine, un futuro capace di muoversi in ottica transdisciplinare, come già prima di lei aveva sperato Jean Piaget definendo l’avvento della transdisciplinarietà come un sogno che sarebbe potuto consolidarsi solo una volta stabilizzati i rapporti interdisciplinari¹⁷. Prima di addentrarci in questi momenti, esploriamo, attraverso la tabella (TAB. 1), i termini che descrivono queste modalità di lavoro fra più discipline.

MULTIDISCIPLINARE	INTERDISCIPLINARE	TRANSDISCIPLINARE
<p>Dal latino <i>multus</i> (agg.): “molto, numeroso”.</p> <p>L’approccio multidisciplinare esamina un problema aggiungendo e sommando diverse prospettive e discipline. Una disciplina di base ne può coinvolgere altre per risolvere un problema, permettendo la condivisione di singole competenze professionali, per una più completa soluzione. I partecipanti si scambiano conoscenze e confrontano i risultati, ma non riescono a integrarli.</p>	<p>Dal latino <i>inter</i> (prep., adv.): “tra, in mezzo”.</p> <p>L’approccio interdisciplinare integra conoscenze e metodi di diverse discipline usando una sintesi di approcci. L’interdisciplinarietà oltrepassa ed intreccia diverse discipline, rifiutando la frammentarietà della conoscenza, puntando invece ad una comprensione integrata ed unitaria del mondo.</p>	<p>Dal latino <i>trans</i> (prep.): “oltre, al di là di”.</p> <p>L’approccio transdisciplinare si traduce con l’emergere di una nuova disciplina che, appunto, trascende i confini della prospettiva disciplinare, le connessioni tra diversi argomenti isolati possono essere esplorate e svelate. La transdisciplinarietà combina l’interdisciplinarietà con un approccio partecipativo.</p>
		

15 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Wayne State University Press, Detroit 1990.

16 Il PSHP (1969-1985) è stato uno dei primi e più grandi progetti nelle discipline umanistiche a utilizzare un database computerizzato per condurre le proprie ricerche.

17 “This would be “transdisciplinarity”, which would not only cover interactions or reciprocities between specialised research projects, but would place these relationships within a total system without any firm boundaries between disciplines. While this is still a dream” J Piaget, *op. cit.*, p. 138.

14 G. Ghisla et al., *L’interdisciplinarietà nella maturità professionale. Un guida per le scuole e gli insegnanti*, IUFFP/DFP, Lugano 2006.

Nel libro la Klein commenta lo studio del PSHP¹⁸, dividendo l'avanzamento del progetto in fasi e metodologie di collaborazione, esso ebbe inizio da una “*disciplinary phase*”¹⁹. John Aldrich ci ricorda che “*strong interdisciplinary programs rest most comfortably on the base of strong disciplines, or at least strong departments. Without disciplines, there is nothing on which to be ‘inter’*”²⁰. L'osservazione sostenuta dalla *Task Force of the American Political Science Association* sostiene che per parlare di *inter*, *multi* o *trans* siano presupposte le discipline, che vengono assunte come tali, composte già da metodi, tecniche e strumenti per ripensare la loro organizzazione e integrarle in maniera coerente. In questa prima fase, infatti, è stata necessaria una categorizzazione, ogni collaboratore ha lavorato singolarmente per raggiungere obiettivi isolati e inerenti esclusivamente al proprio campo disciplinare.

La fase successiva fu quella della *multidisciplinary phase*; Hugh G. Petrie definisce la multidisciplinarietà come²¹ “*a group work rather than a team work*”²² riprendendo proprio le parole della Klein. Dunque l'unione di prospettive eterogenee messe insieme che desiderano raggiungere uno stesso scopo; punto di vista multiplo, puramente additivo, privo tuttavia di connessioni in grado di aiutare il processo.

In effetti, in questa seconda fase, i punti di vista precedentemente raggiunti o consolidati furono sommati tra loro. Molte discipline umanistiche si aggiunsero allo sviluppo scientifico precedente. Tuttavia, emerse che “*still, characteristic of multidisciplinary work researchers preserved the paradigmatic concerns of their own disciplines*”²³.

Infine la “*phase three began with the intention of moving into an interdisciplinary phase based not on the group*

work of phase two but genuine team work”²⁴. L'interdisciplinarietà, infatti, muove in una direzione più integrante rispetto alla precedente, in questo caso le discipline si modificano nei loro concetti o strumenti, per mezzo di altre²⁵.

Sfortunatamente, la Klein, evidenzia come l'idea di lavorare in maniera interdisciplinare rimase un “*unrealized potential*”²⁶. Infatti, nonostante i buoni propositi, l'intenzione e la progettualità del lavoro il direttore del progetto, Theodore Hershberg, analizzò come i ricercatori e gli studenti che avevano dato il loro contributo non fossero preparati a collaborare in maniera interdisciplinare. Inoltre, l'autrice del libro sottolinea alcune criticità relative ad una prematura imposizione di un metodo interdisciplinare facendo emergere l'importanza di una formazione adeguata a questo tipo di lavoro e metodologia²⁷.

L'autrice, dopo aver analizzato differenti punti di vista riguardanti l'*interdisciplinarity*, riflette sulle diverse definizioni date del termine: una metodologia, un concetto, un processo, un modo di pensare, una filosofia e un'ideologia riflessiva. Nelle ultime pagine, infine, conclude con la sua personale riflessione “l'interdisciplinarietà è un mezzo per risolvere problemi e rispondere a domande che non possono essere affrontate in modo soddisfacente utilizzando metodi o approcci singoli”²⁸.

Una forte opinione simile emerge negli anni 2000 con Edgar Morin, nella riflessione sulle sfide relative “alla globalità e complessità”²⁹, sviluppate nell'opera *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. In essa esplica come, per comprendere e fronteggiare la complessità moderna, stabilendo “un terreno comune”³⁰ ed affrontare problemi che sorgono continuamente, sarebbe importante produrre processi complessi ed integrati, superando il concetto di barriere tra saperi e conoscenze disgiunte. Morin analizza l'iperspecializzazione evidenziandone una insufficiente capacità di risposta a determinate domande di *problem solving* e “conte-

18 Le modalità di attuazione del lavoro erano state pensate in ottica e chiave interdisciplinare.

19 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, cit., p. 59.

20 “Forti programmi interdisciplinari poggiano più comodamente sulla base di discipline forti, o almeno di dipartimenti forti. Senza disciplina non c'è niente su cui essere ‘inter’”. Cfr. J. H. Aldrich, *Interdisciplinarity: its role in a discipline-based academy. A report by the Task Force of the American Political Science Association*, in Oxford University Press New York 2014, p. 255.

21 H. G. Petrie, *Do You See What I See? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry*, in *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 10, n. 1, 1976, p. 29.

22 “È un lavoro di gruppo piuttosto che uno di squadra”.

23 “La caratteristica del lavoro multidisciplinare è che i ricercatori hanno mantenuto, ancora, le preoccupazioni paradigmatiche delle proprie discipline” J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, cit., p. 60.

24 “La fase tre è iniziata con l'intenzione di andare verso una metodologia interdisciplinare, basata non su un lavoro di gruppo ma su un lavoro di squadra”. *Ibid.*

25 J. T. Klein et al., *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society: An effective way for managing complexity*, Springer Science & Business Media, Berlino 2001.

26 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, cit., p. 60.

27 *Ibid.*

28 *Ivi.* p. 196.

29 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 6.

30 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Wayne State University Press, Detroit 1990, p. 196.

sto e complesso planetario”³¹. La categorizzazione può facilitare un pensiero che privilegia solo le differenze a scapito della ricerca di similitudini e connessioni. In questo contesto “il nostro sistema d’insegnamento [...] Ci insegna a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline aperte, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare”³².

In *La via: Per l’avvenire dell’umanità* l’autore, proseguendo nella contestazione delle “compartimentazione”³³, parla di carenze cognitive legate all’istruzione definendole “cecità di un mondo di conoscenza che, compartimentando i saperi, disintegra i problemi fondamentali e globali, i quali necessitano di una conoscenza transdisciplinare”³⁴. Invece, affinché possano essere appresi metodi interdisciplinari e transdisciplinari, l’istruzione dovrebbe fornire gli strumenti innovativi per progredire, concedendo l’opportunità di cambiare il punto di vista indossando lenti di varie discipline. Tuttavia, come ci ricorda Morin, “non possiamo riformare l’istituzione senza aver prima riformato le menti, ma non possiamo riformare le menti se non abbiamo preventivamente riformato le istituzioni”³⁵.

Nonostante questa evidente “impossibilità logica”³⁶, nell’ottica di un approccio transdisciplinare potrebbe essere incoraggiato un dialogo e un confronto nella scuola che utilizzi la specializzazione disciplinare per imparare a progettare in ottica interdisciplinare, utilizzando questo metodo come strumento di coesione tra gli attori che vivono la scuola interagendo ed arricchendola³⁷.

Connettere le discipline e viverle in maniera globale e non disgiunta è l’obiettivo degli approcci sopra riportati. Tutti e tre hanno l’intento di trovare delle connessioni tra saperi in vista del raggiungimento di uno scopo, la soluzione di un problema o, in ambito scolastico, per realizzare una sinergia tra dottrine, una collaborazione tra colleghi e creare motivazione negli allievi³⁸.

31 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento, riforma del pensiero*, cit., p. 7.

32 *Ibid.*

33 *Ibid.*

34 E. Morin, *La via: Per l’avvenire dell’umanità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2011.

35 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento, riforma del pensiero*, cit., p. 103.

36 *Ibid.*

37 M.A. Galanti, M Pavone, *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano 2020.

38 The National Academies, Committee on Facilitating Interdisciplinary Research; Committee on Science, Engineering, and Public Policy, *Facilitating interdisciplinary research*. Washington 2004, p. 2.

Elementi interdisciplinari nelle Indicazioni Nazionali

Nelle *Indicazioni Nazionali* il concetto di interdisciplinarità viene riportato più volte, ma senza essere mai specificato in tali termini. All’interno del documento, la parola interdisciplinare, appare una sola volta. Tuttavia, attraverso un’attenta analisi dell’elaborato, è evidente come l’idea di interdisciplinarità permei tutto il contenuto presente, specialmente nella parte iniziale nominata *Cultura, Scuola, Persona*. Di seguito alcuni esempi di obiettivi, spunti e compiti interdisciplinari.

“La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell’uguaglianza nel riconoscimento delle differenze”³⁹; “Diffonde la consapevolezza che i grandi problemi”⁴⁰ dell’attuale condizione umana possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture”⁴¹; ed ancora la scuola non può inseguire soltanto lo sviluppo di singole tecniche e competenze piuttosto ha il compito di “formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l’incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri”⁴².

Dunque la scuola vuole formare la persona e il cittadino, valorizzando una cittadinanza unitaria ma che possa essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali per lo sviluppo di una società plurale. La necessità di porre attenzione a una dimensione interdisciplinare nasce innanzitutto dall’esigenza di avvicinare la scuola alla vita, alla complessità e interconnessione dei fenomeni umani che trovano evidenze nella globalizzazione, nell’internazionalizzazione degli scambi economici e commerciali, negli imponenti fenomeni migratori, nella politica⁴³. La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli

39 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, *CULTURA SCUOLA PERSONA. La scuola nel nuovo scenario. Per un nuovo umanesimo*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, 2012.

40 “Il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l’incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita”.

41 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, *op. cit.*

42 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, *op. cit.*

43 F. Caon, A. Brichese, *Uno sguardo “altro” nei confronti delle discipline*, Paerson Italia, Milano 2020.

aspetti peculiari della personalità di ognuno⁴⁴.

In tale contesto, alla scuola spetterebbero alcune finalità specifiche come offrire agli studenti occasioni di apprendimento delle discipline e dei linguaggi culturali di base e promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali o ancora, favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi. Se la scuola si prefigge di rispondere in maniera proattiva alle trasformazioni della società e anche prevedere possibili scenari futuri, ha l'obbligo di proporre modelli educativi che sappiano non solo interpretare i tempi sviluppando pensiero critico e autonomo⁴⁵, ma anche investire sulle abilità strategiche per il futuro⁴⁶. La proposta metodologica coerente con questa impostazione è rappresentata dall'approccio interdisciplinare nel quale le singole discipline forniscono un diverso apporto, ciascuna con la propria "angolazione culturale, epistemologica e semantico-metodologica"⁴⁷. Lo stesso Bruner concepì le discipline come "non solo la conoscenza codificata, ma modi di pensiero, abitudini mentali, implicite assunzioni"⁴⁸ al fine di garantire un'unità di fondo per un progetto culturale, sociale e formativo. Pertanto, l'interdisciplinarietà sviluppata attraverso un'intersezione con differenti conoscenze o con collegamenti all'interno della stessa disciplina, può essere strutturata non solo con proposte contenutistiche, ma anche utilizzando differenti metodi didattici. "I vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità"⁴⁹. Integrando metodologie e proposte contenutistiche si ha una soluzione ideale per poter facilitare un processo di apprendimento

efficace, potenziando, inoltre, il pensiero creativo, divergente⁵⁰ e la cooperazione⁵¹.

Personalità educative interdisciplinari

Sorge spontanea la domanda "last but not least are they going to be translated into terms of education and teaching methods?"⁵² Infatti, nell'analisi e discussione condotta durante il seminario del 1970 emerse che una delle difficoltà per procedere in maniera interdisciplinare fosse la mancanza di flessibilità da parte degli insegnanti, troppo spesso aggrappati al loro ruolo di docenti tanto da chiudersi all'interno della loro disciplina, temendo un dialogo che potesse mettere in discussione il loro sapere e il loro status, l'uno per mezzo dell'altro⁵³.

Per cogliere l'opportunità della collaborazione e la sua potenzialità, rendendo pratica l'interdisciplinarietà, potrebbe essere utile un gruppo interdisciplinare che instauri una vera e propria coordinazione, collaborazione intorno ad un progetto comune. Insegnanti che lavorano, auspicabilmente in compresenza, che posseggono competenze culturali diverse e che si uniscano per risolvere problemi complessi. La caratteristica primaria di docenti interdisciplinari potrebbe essere quella della volontà, un forte volere di cambiamento e di messa alla prova. Sarebbe, poi, auspicabile la capacità di non ritenere un'unica scienza come esclusivo punto di vista della realtà, preso ormai per vero che nessuna scienza può ricomporre la realtà in termini di conoscenza totale, essendo essa stessa complessa. Questo ci viene specificato da Edgar Morin, il quale ricorda come, con il passare del tempo, sia stato sempre più trasportato e mosso dal desiderio "di interconnettere per quanto possibile filosofia, scienza, letteratura, poesia"⁵⁴, alla ricerca della complessità "che significa integrare in pari tempo le molteplici dimensioni di una stessa realtà che comprende la realtà umana, le inag-

44 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *op. cit.*

45 "Per farsi carico della propria personale costruzione di significato", Novak 2001, p. 20.

46 J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2001.

47 M. Di Cintio, *Multidisciplinarietà e interdisciplinarietà nel progetto di educazione alla cittadinanza e ai diritti umani*, in *Parlamenti Regionali*, vol.14, n. 15, 2005, p. 231.

48 J. S. Bruner, *Il significato di educazione*, Armando, Roma 1973, p. 41.

49 R. Job, C. Tonzar, *I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico*. In L. Mariani (a cura di), *Per un'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

50 "Creatività è sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. [...] Occorre una grande fantasia, una forte immaginazione per essere un grande scienziato, per immaginare cose che non esistono ancora, per immaginare un mondo migliore di quello in cui viviamo e mettersi a lavorare per costruirlo". G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2010.

51 F. Caon, A. Bricchese, *op. cit.*

52 "Ultimo ma non per importanza, come può dunque essere tradotta questa interdisciplinarietà in termini di educazione e metodi di insegnamento?" - Organisation for Economic Cooperation and Development, *op. cit.*, p. 192.

53 *Lack of flexibility among teachers, who all too often cling to their lecturing role and remain cloistered in their discipline, fearing a dialogue which might challenge their discipline or their status or one by means of the other*" Ivi. p. 28.

54 E. Morin, *I miei filosofi*, Erickson, Trento, 2013, p.21.

girabili contraddizioni e le ineliminabili incertezze”⁵⁵. Gli insegnanti dovrebbero essere disponibili ed aperti al dialogo e ad un discorso di natura interdisciplinare, in cui “analizzare e distinguere, ma anche connettere e congiungere ciò che è stato separato”⁵⁶. L’importante presupposto della disciplinarità, che si fonda proprio sul sicuro possesso dei saperi e della loro specifica struttura, è la base del potenziale lavoro interdisciplinare. Superando la tradizionale divisione tra discipline, non comunicanti tra loro, potremmo contribuire ad una costruzione piuttosto che ad una frantumazione di quel mondo e di quella realtà che la mente in sviluppo intende conoscere, comprendere, interpretare nella sua interezza. Nel Decreto n. 249/2010⁵⁷ viene delineato il profilo del docente, che si presenta come articolato e complesso nonché, espressione di competenze specifiche e correlate tra loro. Tra queste sono previste competenze disciplinari, “legate alle epistemologie disciplinari e ai nuclei fondanti dei saperi”⁵⁸ senza, tuttavia, poter trascurare gli elementi di interconnessione, di intersezione tra ambiti diversi, ma “contigui, nella prospettiva dell’interdisciplinarità e della transdisciplinarità suggerite dalla stessa ricerca scientifica”⁵⁹. Pertanto, prima di poter praticare l’interdisciplinarità, il docente stesso dovrebbe possedere competenze e caratteristiche interdisciplinari.

Una personalità ricca di potenziali capacità interdisciplinari, ponte tra le discipline e collante di collaborazione, potrebbe essere quella dell’insegnante specializzato per le attività di sostegno⁶⁰. Egli, infatti, possiede tra le sue caratteristiche un’intrinseca metodologia interdisciplinare, dovuta alle competenze necessarie per svolgere questo ruolo. Al docente specializzato viene richiesto di occuparsi delle attività educativo-didattiche attraverso le pratiche di sostegno alla classe, non solo allo specifico caso, al fine di favorire e promuovere il processo di inte-

grazione degli alunni con disabilità. Offrendo la sua professionalità e competenza apporta all’interno della classe un significativo contributo, supportando l’azione educativo-didattica, “secondo principi di corresponsabilità e di collegialità. Il docente specializzato per il sostegno deve perciò possedere svariate competenze”⁶¹.

Quindi, oltre ad essere un collante di educazione, didattica e sostegno all’interno della classe e della scuola, è anche “la figura principe nel ‘gioco’ dell’integrazione scolastica, una figura professionale oggi articolata e complessa”⁶² poiché impiega la propria professionalità non solo all’interno della struttura scolastica ma interfacciandosi anche con “un’equipe multifunzionale di medici, operatori sociali e sanitari e alla famiglia dell’alunno, in funzione di una didattica individualizzata”⁶³. Inoltre, presupposto che “la salute è una condizione di benessere fisico e sociale, non soltanto assenza di malattia”⁶⁴ “risulterà necessario, per impostare qualunque intervento educativo, garantire il funzionamento e la partecipazione nei contesti di vita del soggetto, individuando strategie e itinerari in grado di far fronte agli *special needs* al fine di favorire uno sviluppo incentrato sulla partecipazione sociale”⁶⁵. Soprattutto nella scuola secondaria, laureato in una disciplina amata, ricoprendo un ruolo di sostegno, si trova a “doverla ripensare in dialogo con altre aree disciplinari e con aspetti trasversali a tutte quante le competenze attentive, mnestiche, metacognitive, motivazionali”⁶⁶.

L’insegnante di sostegno può sviluppare, per tutte le peculiarità elencate e per tutte le esperienze che potrà rendere competenze, una personalità interdisciplinare capace non solo di attraversare e raggiungere obiettivi educativo formativi ma di poter tracciare una strada spingendosi anche in una direzione sociale, culturale e politica. La figura dell’insegnante di sostegno, dunque, legame di orizzontalità e verticalità scolastica e sociale, può essere uno strumento vincente di interdisciplinarità. Il docente

55 *Ibid.*

56 E. Morin, *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano, 1984, p.45.

57 Art 2.

58 Decreto n. 249/2010, art 2.

59 *Ibid.*

60 Allegato A del D.M. MIUR 30.09.2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (G.U. 02.04.2012, n. 78): “Il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e all’elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell’articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104”.

61 L. Trisciuzzi, M.A. Galanti, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa, 2001.

62 T. Zappaterra, *La progettazione individualizzata. Le competenze dell’insegnante di sostegno*, in T. Zappaterra, R. Biagioli (a cura di) *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010, pp. 86-87.

63 *Ibid.*

64 OMS (1946, 1998) in ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2001.

65 E. Falaschi, *Dal concetto di handicap alla partecipazione sociale*, in A. Mariani (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014, pp. 159-165.

66 D Ianes, *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2015.

specializzato non rimarrà centrato solo su competenze specialistiche, ma si distinguerà anche per la sua trasversalità, dovuta alla condizione di dovere e potere agire sia su un piano verticale (programmazione, conoscenza e scambio con docenti di sostegno dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado) che su un piano orizzontale (rapporto con le famiglie, con i docenti, con gli alunni, con le differenti discipline, con le strutture sociali e gli specialisti medici).

Quanto detto non intende aggiungere responsabilità ulteriori o sovraccaricare il lavoro dell'insegnante specializzato sulle attività di sostegno. Anzi, deve essere letto come un aspetto, spesso non considerato, di questa figura che frequentemente ha una visione della classe e degli insegnanti curriculari inclusiva che può tendere all'interdisciplinarietà, diventando esso stesso il ponte necessario, soprattutto nella scuola secondaria, per il superamento della specializzazione delle discipline e per un ulteriore collegamento fra teoria e pratica, fra l'universo dei saperi e il mondo del fare. Poiché, come cita l'art. 13, comma 6 della Legge Quadro 104 e ai sensi dell'art. 315/5 del D.Lgs. 297/1994, art. 15/10 dell'O.M. n. 90/2001 e artt. 2/5 e 4/1 del D.P.R. 122/2009 "l'insegnante di sostegno è a pieno titolo docente della classe, contitolare della cattedra e quindi non solo dell'allievo diversamente abile a lui affidato", supportando quotidianamente i docenti curriculari nella gestione inclusiva della classe. Questo potrebbe già risultare di per sé un compito interdisciplinare.

"Le professionalità educative escono nobilitate [...] in due sensi: come teoria e come prassi; non più applicative e dogmatiche, bensì incardinate dentro un processo e al servizio ermeneutico di quello e sempre più capaci di pensarlo e nel suo costituirsi e nella sua libertà, agendo proprio dentro questo suo statuto di incertezza e di apertura"⁶⁷.

Interdisciplinarietà a scuola:

La scuola con gli attori, i protagonisti e le scenografie che la compongono dovrebbe favorire, partendo dall'ibridazione tra le varie discipline, percorsi espliciti di interdisciplinarietà condotti secondo differenti modalità. La Klein in uno studio relativo all'interdisciplinarietà e alla complessità approfondisce "different disciplinary viewpoints may counterbalance or complement each other to get a broader picture of the question at issue"⁶⁸.

67 F. Cambi, A. Mariani., D. Sarsini, M. Giosi, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009.

68 "Diversi punti di vista disciplinari possono controbilanciarsi o completarsi a vicenda per ottenere un quadro più ampio della que-

Un approccio di questo tipo presuppone, creatività e attitudine alla sperimentazione, caratteristiche che permetteranno la realizzazione di attività e progetti semplici ma accattivanti e coinvolgenti.

In *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* il capitolo intitolato *Experiences through examples* inizia ricordando come possa risultare semplice discutere in generale dei termini *multi-inter-trans* disciplinare, la difficoltà sarà poi quella di mettere in pratica ciò che viene teorizzato⁶⁹. "*Interdisciplinarity is a prerequisite*"⁷⁰, dunque per essere tale sarebbe opportuna una formazione interdisciplinare fino dal primo ciclo di istruzione e non dovrebbe essere relegata esclusivamente alla formazione superiore o accademica.

Un esempio di "fare" interdisciplinare nelle scuole potrebbe essere quello di procedere, all'interno della propria disciplina, sia diacronicamente che sincronicamente. Come percorso diacronico potrebbe essere trattata l'evoluzione della lingua italiana nel tempo, o i diversi linguaggi digitali nei *social*. Come esempio di percorso sincronico, invece, potrebbero essere sviluppati collegamenti tra temi trattati nei *social media* in tempi e/o luoghi diversi. Altre attività di tipo interdisciplinare possono essere sviluppate con un metodo di lavoro collegiale, sia da parte degli allievi che con colleghi di altre discipline, alla ricerca di elementi che accomunino o avvicinino i saperi e che allo stesso tempo ne mostrino le frammentazioni e separazioni che possono esplicitarsi in ricerche di notevole impegno per il raggiungimento di un medesimo obiettivo. Può essere utilizzata l'educazione civica (legge n. 92/2019)⁷¹ in tutte le sue sfaccettature interdisciplinari, con la sua intrinseca proposta organica volta a promuovere forme di lavoro collaborativo tra insegnanti, nel rispetto degli standard professionali previsti per il docente in cui, creare situazioni di apprendimento volte a stimolare il coinvolgimento personale degli alunni che li impegnino nella soluzione di problemi e nella realizzazione di prodotti. Con la possibilità di utilizzare le progressive conoscenze e i contenuti delle varie discipline quali strumenti per la promozione di competenze civiche

stione in questione", J. T Klein, *Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship*. in E:CO Special Double Issue Vol. 6 N. 1-2, 2004 p. 7.

69 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, cit., p. 193.

70 *Ibid*.

71 Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Linee guida per l'Educazione civica del Ministero dell'Istruzione. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

e sociali, definite “competenza chiave di cittadinanza” al livello europeo⁷².

Anche i progetti di plesso o d'Istituto posseggono una base che può essere interdisciplinare; gli spettacoli teatrali, i concerti o i saggi di fine anno coinvolgono docenti di differenti discipline, alunni di diverse età, il tutto sfruttando non solo le nozioni apprese durante le lezioni, ma anche le competenze personali di insegnanti ed alunni “valorizzando il patrimonio delle conoscenze che il soggetto possiede già per proprio conto e che ha derivato dall'ambiente familiare e sociale, dalle proprie esperienze”⁷³.

Al termine “interdisciplinare” è stato conferito un potere rivoluzionario molto forte che spesso distoglie lo sguardo da ciò che già la scuola sta compiendo in quest'ottica. Talvolta può essere più il timore di addentrarsi in qualcosa che pare sconosciuto piuttosto che effettivamente metterlo in pratica, “la paura del nome non fa che aumentare la paura della cosa stessa”⁷⁴. In questo caso potremmo riflettere sul timore che può generare il “dire” interdisciplinare senza comprendere quanto una parte di questo “fare” possa essere facilmente praticabile. Lavorare e progettare in maniera interdisciplinare è un arricchimento fondato sulla riorganizzazione delle conoscenze, che esplica l'importanza di imparare a tornare indietro, di mantenere gli apprendimenti sempre aperti per ogni possibile integrazione e per successive revisioni, “non si tratta di distruggere, si tratta di collegare”⁷⁵. Questo può avvenire anche proponendo richiami espliciti in cui si chiede agli alunni di approfondire un tema, come potrebbe essere lo studio di un personaggio che ha compiuto grandi scoperte, con gli apporti derivanti dal docente di matematica e scienze per un approfondimento sulla parte scientifica relativa alla scoperta, con quello di storia e italiano per una correlazione tra lo studioso e il suo tempo o accostandolo a temi e tematiche recenti.

Occorre dunque un dialogo educativo che “non addestri il bambino a percorrere itinerari mentali prefissati e che fa dell'apprendimento non un cumulo temporaneo di nozioni, ma una stimolazione per l'intelligenza che continuerà ad apprendere una volta attivata”⁷⁶. Ci sono

72 Nel 2018.

73 S. Ulivieri, *Saggio introduttivo. Per il Polo Didattico di Livorno una rilevante opportunità formativa*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014, pp. 21-27.

74 J. K. Rowling, *Harry Potter e la pietra filosofale*, Salani Editore, Firenze, 2001, p. 283

75 E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005, p. 78.

76 M.L. Altieri Biagi, *L'insegnamento della lingua italiana-Discipli-*

innumerevoli connessioni che legano le discipline è necessario però porre l'attenzione sull'interdisciplinarietà di metodi, tecniche, contenuti e, soprattutto, di atteggiamenti mentali.

Le metodologie didattiche che trovano riscontro nelle pratiche interdisciplinari, che possono quindi ritrovare strutture analoghe in settori disciplinari diversi ed essere trasversali sono innumerevoli. Particolare attenzione va riservata, per trasversalismo intrinseco alla metodologia della *Media Education*. Negli ultimi anni, gli autori che si sono occupati del tema⁷⁷ hanno mostrato come la *Media Education*, affinché possa assolvere alle sue finalità educative e formative, debba collocarsi non in una singola disciplina, ma tra le discipline. Questo approccio trasversale ed interdisciplinare, non solo potrebbe essere la chiave della porta per il superamento dei confini marcati tra le discipline ma potrebbe anche divenire il punto di “raccordo tra insegnante ed insegnante, tra disciplina e disciplina”⁷⁸.

Per John Dewey esistono due tipi di esperienza: una che può favorire l'acquisizione di nuove esperienze e di nuove conoscenze in futuro, e l'altra che limita invece la possibilità di acquisirne di nuove⁷⁹. Dunque, se non tutte le forme di esperienza sono educative occorre che l'educatore predisponga le condizioni affinché ogni genere di esperienza abbia un effetto favorevole sul futuro⁸⁰. Si sta diffondendo sempre più e velocemente, anche alla luce dei cambiamenti digitali e tecnologici della società attuale, la convinzione che la *Media Education* sarà realmente formativa quando gli insegnanti, nel confronto interdisciplinare, potranno “arricchire la propria didattica, cercando nuove prospettive sugli argomenti da trattare e, al tempo stesso, stimolando una lettura/fruizione critica e creativa dei media”⁸¹.

na-Methodologia e didattica-Programmazione e valutazione, Fabbri, Milano 1995.

77 D. Buckingham, *Media Education*, Erikson, Trento 2006; F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010; D. Felini, *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia 2004; L. Masterman, *Teaching the media*, Routledge, London 1985; N. Pavesi, *Media education*, FrancoAngeli, Milano 2001; B. Tufte, *Media Education in Europe*, in C. Von Feilitzen, U. Carlsson (eds.), *Children and Media*, UNESCO, Gotenborg 1999.

78 C. Di Bari, *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education “integrata”*, Firenze University Press, Firenze, 2013

79 J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

80 *Ibid.*

81 L. Masterman, *Teaching the media*, Routledge, London 1985.

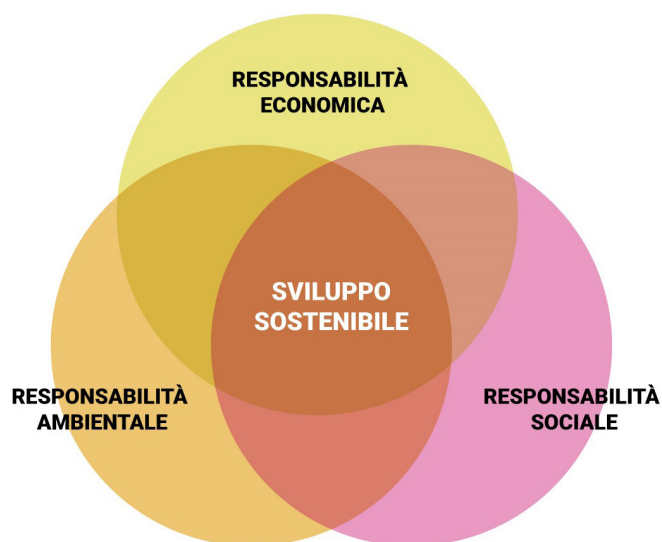
Conclusioni:

“Individuo-specie-società, termini inseparabili, sono produttori l’uno dell’altro in un anello ricorsivo e si trovano inclusi l’uno nell’altro: così l’individuo non è solo una piccola parte della sua società; il tutto della sua società è presente in lui”⁸². Edgar Morin chiarisce come questa unità complessa (individuo-specie-società) venga completamente disintegrata nell’insegnamento disciplinare. Quando invece l’individuo dovrebbe riconoscersi nella società e viceversa. L’autore parla di un insegnamento che dovrebbe diventare “intersolidale”, richiamando il prefisso *inter*, dimostrando come tutti gli uomini siano ormai messi a confronto con gli stessi problemi, vivendo “una stessa comunità di destino”⁸³. In questo orizzonte, la scuola si colloca tra le istituzioni che possono fare da collegamento tra l’individuo e la società, dunque come “una istituzione sociale”⁸⁴ che riproduce e semplifica la vita reale e quotidiana. Il compito della scuola non potrà essere una mera trasmissione di informazioni e abilità, ma sarà quello di “assicurare il giusto sviluppo sociale”⁸⁵ attraverso una equilibrata formazione. Molto, di quanto sostenuto dagli studiosi, è presente anche nelle *Indicazioni Nazionali* al fine di una progettata prospettiva futura, sociale, individuale e globale.

Dall’analisi del termine interdisciplinare emerge sia la sua forza teorica, ma anche una valenza progettuale e pratica; metodologia per un’educazione, una cultura ed una società che sembrano separare e separate. Viene così sfavorito un lavoro sulle connessioni sia tra discipline che tra personalità che le esercitano, in vista di un più ampio fine legato all’individualizzazione della scuola e della società. Loris Malaguzzi definiva lo stato di separazione della cultura come un trovarsi “tagliati a fette”⁸⁶ costretti a percorrere separatamente le strade della conoscenza. Invece sarebbe auspicabile, nel passaggio tra formulazioni teoriche e prassi educative e poi sociali, un approccio che concepisca questi elementi strettamente relazionati. Al giorno d’oggi siamo chiamati a sostenere azioni che potrebbero avere come soluzione una educazione all’interdisciplinarietà.

L’interdisciplinarietà, difatti, sta avanzando sempre più velocemente spaziando in differenti sfere del vissuto. Un

esempio può essere visibile in campo economico. Esso, infatti, sta tentando di progettarsi e muoversi in senso interdisciplinare, intersecando il lavoro delle aziende, l’andamento della società e la ricerca della sostenibilità.



Il diagramma di Venn presente nella figura illustra i legami che si dovrebbero creare tra: economia, ambiente e società per raggiungere una sostenibilità. Questi tre campi del sapere sono rappresentati in cerchi di ugual misura ed in intersezione estrema per un obiettivo comune. Lo sviluppo sostenibile rappresenta una delle sfide principali dei nostri giorni, nonché un esempio lampante e concreto di interdisciplinarietà. La Commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite si sta muovendo in senso planetario e globale come dimostrano i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030⁸⁷. Gli stati membri riconoscono che gli impegni presi siano indissolubilmente legati tra loro e che richiedano soluzioni integrate. Questa convinzione spalanca le porte dell’interdisciplinarietà che dovrebbe, dunque, diventare metodologia principale e primaria per la formazione di generazioni future capaci di rispondere alle proprie esigenze. “L’educazione non può quindi che assumere un ruolo da protagonista come strumento di trasformazione sostenibile di ambiente, economia e società”⁸⁸, garantendo ai giovani studenti l’acquisizione di strumenti concettuali, “*technical tools*”, che si fondino sull’interdisciplinarietà. La strada che dovrebbe es-

82 E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, cit., p. 92.

83 *Ibid.*

84 J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1913.

85 *Ibid.*

86 L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*, Edizione Junior, Bergamo, 2010.

87 <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>

88 Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Linee guida per l’Educazione civica del Ministero dell’Istruzione.

sere percorsa per conquistare questi traguardi globali e costruire un futuro migliore è quella di una scuola interdisciplinare. Nella quale siano presenti insegnanti e formatori con “elasticità di spirito e dedizione al proprio compito”⁸⁹ con “vivi interessi per tutto ciò che si svolge nel nostro tempo, [...] per tutto ciò che avviene nel mondo”⁹⁰, educatori dei cittadini del domani, ossia i bambini “in grado di cogliere questa complessità del reale, mentre spesso l’adulto, formato dall’insegnamento accademico, non lo è più”⁹¹.

Se al tempo del progetto PSHP, come ci ha ricordato la Klein, non eravamo pronti ad una interdisciplinarietà forse adesso sarebbe il momento di provare ufficialmente a vivere una “*interdisciplinary phase*”⁹².

Bibliografia:

Aldrich J. H., *Interdisciplinarity: its role in a discipline-based academy. A report by the Task Force of the American Political Science Association*, in Oxford University Press New York, 2014, p. 255.

Altieri Biagi M.L., *L’insegnamento della lingua italiana-Disciplina-Methodologia e didattica-Programmazione e valutazione*, Fabbri, Milano 1995.

Bruner J. S., *Il significato di educazione*, Armando, Roma, 1973.

Buckingham D., *Media Education*, Erikson, Trento, 2006.

Cambi F (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, ETS, Pisa 2010.

Cambi F., Mariani A., Sarsini D., Giosi M., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma, 2009.

Caon F., Brichese A., *Uno sguardo “altro” nei confronti delle discipline*, Paerson, Torino, 2020.

Castiglioni L., Mariotti S., *Vocabolario della Lingua Latina*, Loescher Editore, 2004.

Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1897.

Di Bari C., *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education “integrata”*, Firenze University Press, Firenze, 2013

Di Cintio M., *Multidisciplinarietà e interdisciplinarietà nel progetto di educazione alla cittadinanza e ai diritti umani*, in *Parlamenti Regionali*, vol.14, n. 15, 2005, p. 228-238.

Falasci E., *Dal concetto di handicap alla partecipazione sociale*, in A. Mariani (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.

89 R. Steiner, *Arte dell’educazione. II – Didattica*, Antroposofica Editrice, Milano, 2012.

90 *Ibid.*

91 E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, cit., p. 73.

92 J. T. Klein, *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, cit., p. 60.

- Fantozzi D., *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, Pensa MultiMedia, vol. 8, n. 1, 2020, pp. 81-95.
- Fantozzi D., *Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, Pensa MultiMedia, vol. 2, n. 2, 2014, p. 141.
- Felini D., *Pedagogia dei media*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Galanti M.A., Pavone M., *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Mondadori Università, Milano, 2020.
- Ghisla G., et al., *L'interdisciplinarietà nella maturità professionale. Un guida per le scuole e gli insegnanti*, IUF- FP/DFP, Lugano, 2006.
- Ianes D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2015.
- Job R., Tonzar C., *I processi coinvolti nell'apprendimento linguistico*, in L. Mariani (a cura di), *Per un'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- Klein J.T., et al., *Transdisciplinarity: Joint problem solving among science, technology, and society: An effective way for managing complexity*, Springer Science & Business Media, Berlino, 2001.
- Klein J.T., *Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship*. in E:CO Special Double Issue Vol. 6 N. 1-2, 2004 p. 7.
- Klein J.T., *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*, Wayne State University Press, Detroit, 1990.
- Malaguzzi L., *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizione Junior, Bergamo, 2010.
- Masterman L., *Teaching the media*, Routledge, London, 1985.
- Michetti G., *Oltre l'interdisciplinarietà?* in AIB Studi, vol. 56, n. 3, 2016, p. 415.
- Morin E., *I miei filosofi*, Erickson, Trento, 2013.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento, riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Morin E., *Scienza con coscienza*, Franco Angeli, Milano, 1984.
- Novak J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2001.
- Organisation for Economic Cooperation and Development, *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*, Centre for Educational Research and Innovation, Parigi, 1972, p. 285.
- Pavesi N., *Media education*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Perrig-Chiello P., Darbellay F., *Qu'est-ce que l'interdisciplinarietà?* Losanne, 2002.
- Petrie H. G., *Do You See What I See? The Epistemology of Interdisciplinary Inquiry*, in *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 10, n. 1, 1976, p. 29.
- Piaget J., *The Epistemology of Interdisciplinary Relationships*. In CERI (a cura di), *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Seminario sull'interdisciplinarietà nelle Università organizzato dal CERI con la collaborazione del Ministro Francese dell'educazione e l'Università di Nizza, Parigi, 1972, p. 136.
- Ramshandani J., *What is 'transdisciplinarity'?* in Medium, 2012,
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2010.
- Steiner R., *Arte dell'educazione. II – Didattica, Antroposofica*, Editrice, Milano, 2012.

Trisciuzzi L., Galanti M.A., *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa, 2001.

Tufte B., *Media Education in Europe*, in Von Feilitzen C., U. Carlsson (eds.), *Children and Media*, UNESCO, Gotenborg 1999.

Olivieri S., *Saggio introduttivo. Per il Polo Didattico di Livorno una rilevante opportunità formativa*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.

T. Zappaterra, *La progettazione individualizzata. Le competenze dell'insegnante di sostegno*, in T. Zappaterra, R. Biagioli (a cura di) *La scuola primaria. Soggetti, contesti, metodologie e didattiche*, ETS, Pisa, 2010, pp. 77-92.

Documenti di riferimento:

Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile 25 settembre 2015.

D.M. MIUR 30.09.2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. (G.U. 02.04.2012, n. 78)

Decreto Ministeriale 249/10 settembre 2010, "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado".

Legge 20 agosto 2019, n. 92 - Linee guida per l'Educazione civica del Ministero dell'Istruzione.

Legge Quadro 104 e ai sensi dell'art. 315/5 del D.Lgs. 297/1994, art. 15/10 dell'O.M. n. 90/2001 e artt. 2/5 e 4/1 del D.P.R. 122/2009

MIUR, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, 2012

OMS (1946, 1998) in ICF, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*,

Erickson, Trento 2001.

UNESCO, *Transdisciplinarity: Stimulating Synergies, Integrating Knowledge*, Division of Philosophy and Ethics, Parigi, 1998.

Sitografia:

<http://www.arj.no/wp-content/2012/03/interdisciplinary.png>

<https://welearnwegrow.medium.com/what-is-transdisciplinary-13c16eacf57d>

<https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>

<https://www.giuntiscuola.it/articoli/insegnare-oggi>

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c-15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

<https://www.orizzontescuola.it/attivita-didattiche-interdisciplinari-ed-esempi-di-unita-didattiche-brevi-e-lunghe/#:~:text=Il%20metodo%20di%20insegnamento%20interdisciplinare,semplici%20conoscenze%20legate%20alla%20materia.>

<https://www.orizzontescuola.it/interdisciplinarieta-cosse-metodologia-e-pratica/>

<https://www.spazio88.com/ambiente-economia-circolare-agenda-2030-bilancio-di-sostenibilita/>

<https://philadelphiaencyclopedia.org/essays/philadelphia-social-history-project/>



LA SCOMMESSA DELL'INTERDISCIPLINARITÀ A SCUOLA

CRISTINA COSTARELLI

Dirigente Scolastico, Presidente ANP Lazio

Citation: C. Costarelli (2023), *La scommessa dell'interdisciplinarietà a scuola* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 4(2): 35-39, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.169

Copyright: © 2023 C. Costarelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

Starting from a terminological premise to define the exact meaning of the terms "multidisciplinary", "interdisciplinary", "transdisciplinary", we intend to focus on the current state of the school on the theme of interdisciplinarity, in its several didactic and methodological features. On the one hand we try to focus on the critical aspects, on the other hand we intend to shift attention to the innovative ideas that can lead the school to a decisive improvement, in the coming years, towards the high perspective of transdisciplinarity. In the last decade many good practices have been developing in schools: we try to outline the fundamental lines of them.

Keywords: skill, collegiality, project, interdisciplinarity, curricula

Una premessa terminologica è indispensabile per distinguere alcuni vocaboli che si utilizzano spesso come sinonimi: multidisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare. L'ordine di scrittura in cui sono elencati non è casuale, ma risponde a livelli crescenti di pienezza di significato dal momento che per multidisciplinare si intende un livello base di giustapposizione di ambiti di conoscenza, per interdisciplinare ci si riferisce a una integrazione dei saperi delle diverse discipline che cominciano a intrecciarsi e infine, con il termine di transdisciplinare si considera il superamento dei confini tra i vari settori della conoscenza in una dimensione che segna il passaggio dai saperi al "sapere" nel senso più ampio e completo. A Piaget dobbiamo una delle prime definizioni di interdisciplinarietà, quale "collaborazione fra discipline diverse o fra settori eterogenei di una stessa scienza (per addivenire) a interazioni vere e proprie, a reciprocità di scambi, tale da determinare mutui arricchimenti"¹. È interessante

¹Jean Piaget, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, in AA.VV., *L'in-*

ora cercare di capire qual è lo stato della situazione nella scuola, rispetto a questi temi: volendo trovare un posizionamento nella scala a tre livelli appena rappresentata, si può sostenere in modo fondato che stiamo nel punto di svolta tra multidisciplinarietà e interdisciplinarietà e ancora lontani dalla transdisciplinarietà, escluse poche eccezioni. Si osserva infatti un costante tentativo di superare la divisione dei saperi distinti per cercare di raggiungere un punto di scambio e di integrazione tra le discipline, che però ancora restano ben racchiuse nei propri confini: sta lentamente avanzando un movimento che, dallo stato di monadi, sta portando le discipline ad essere entità che comunicano tra loro. C'è ancora strada da percorrere per consolidare l'interdisciplinarietà perché sono ancora numerosi gli ostacoli da superare in questo percorso. Lo stato di sviluppo rispetto a questo tema non è lo stesso per tutti gli ordini di scuola: nella scuola primaria la connessione tra le diverse discipline è fluida, abbastanza diffusa e quasi quotidianamente applicata, mentre nella scuola secondaria (di primo e di secondo grado) il disciplinarismo è ancora molto praticato; ciò comporta una rilevante difficoltà per gli alunni nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado dal momento che vivono un cambiamento nell'approccio all'apprendimento molto netto in cui, a distanza di pochi mesi, abbandonano un punto di vista globale e per competenze per entrare nella separazione tra le discipline, rigidamente impostate per obiettivi di apprendimento.

Elementi di criticità

Proviamo ora a tratteggiare sinteticamente i principali aspetti di criticità sul tema dell'interdisciplinarietà: i docenti, soprattutto nella scuola secondaria, hanno una formazione da disciplinari. Provengono infatti da percorsi universitari che danno loro una solida base nel proprio campo del sapere, ma pochi strumenti per aprirsi agli altri settori della conoscenza e dell'insegnamento; ciò conduce ad un profilo docente spesso autoreferenziale che ha una limitata consapevolezza di essere un elemento di un ingranaggio complesso e della necessità di dover costruire un tessuto reticolare con i colleghi, per il successo formativo degli studenti. A questa difficoltà contribuisce anche una posizione di principio secondo cui aprirsi alle altre discipline comporterebbe una sorta di "corruzione" della purezza epistemologica del proprio ambito del sa-

pere; è anche vero che le discipline oggi hanno raggiunto un livello di specializzazione molto profondo, quel livello a cui gli studi universitari permettono di approcciare, ma che non è quello di cui hanno bisogno gli alunni nel loro percorso scolastico fino ai 19 anni. Con una più adeguata formazione dei docenti rispetto alla didattica e alle metodologie di insegnamento, dopo quella universitaria, sarebbe possibile superare questo gap: il buon docente non deve proporre agli alunni ciò che lui sa, ma ciò di cui essi hanno bisogno. A ciò si aggiunge lo spazio limitato che nella scuola trova l'approccio per competenze; i processi didattici sono prevalentemente centrati su processi di insegnamento-apprendimento per obiettivi e per abilità, mentre lo spazio per la conoscenza agita, per il problem solving e le competenze disciplinari, trasversali e per le soft skills è ancora un momento occasionale. La diffusione e il consolidamento della didattica per competenze sono resi difficili dall'assenza di tempi consoni alla progettazione (solo nella scuola primaria sono previste due ore di programmazione settimanale, del tutto assenti nella scuola secondaria) e da una dimensione ancora non completamente sviluppata della collegialità: i docenti arrivano all'insegnamento senza una formazione specifica al team work, alla collaborazione e al confronto. Non aiutano neanche i tempi sempre stretti della didattica e la considerazione delle Indicazioni Nazionali dei vari ordini di scuola ancora come fossero programmi rigidi, che invece non esistono più: si respira infatti nelle nostre scuole, in modo troppo diffuso, un vissuto d'ansia indotto dal voler (ma non dover) completare dei "programmi" che gli ordinamenti non prevedono più da quasi 15 anni. È necessario che la scuola si liberi dall'ansia di acquisizione di contenuti, facendo delle scelte che permettano di riservare il tempo necessario allo sviluppo delle competenze, perché è su di esse che si fonda l'interdisciplinarietà.

Potenzialità da sviluppare

Nel tratteggiare il quadro dell'interdisciplinarietà a scuola, non possiamo però fermarci ad una visione limitata alle criticità: la scuola offre infatti anche tanti spunti di apertura verso nuove prospettive e tante buone pratiche già realizzate, da diffondere e da implementare. Abbiamo accennato sopra al concetto di competenza quale snodo fondamentale per impostare la didattica interdisciplinare, concetto che comincia ad avere una lunga storia in campo formativo e che ha trovato nel 2006 - con la Raccomandazione del Parlamento Europeo Parlamento e del

terdisciplinarité, pp. 141-144 (trad. it. in J. Piaget, J.S. Bruner et AL., *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982, cap. IV da p. 131).

Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente – la sua prima articolazione nelle otto competenze chiave. Successivamente, la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 - che ha delineato il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF – European Qualification Framework) – definisce la triade di “conoscenze”, “abilità” e “competenze” con questi significati:

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità: le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

La competenza è pertanto il punto di svolta dell'interdisciplinarietà di questa triade dialettica, in cui non c'è un prima e un dopo tra i tre elementi che la compongono: c'è una continua circolarità tra conoscenze, abilità e competenze, di cui nessuna è significativa senza le altre ma tra cui la competenza è la rappresentazione della massima espressione del sapere. In una dimensione così alta, la distinzione tra le discipline viene superata perché strumenti e contenuti disciplinari sono posseduti, padroneggiati ed utilizzati per la soluzione di situazioni sempre nuove e non conosciute. I processi di insegnamento e apprendimento, per garantire un approccio interdisciplinare reale, devono essere impostati secondo questo impianto cognitivo e didattico: la programmazione a blocchi successivi deve essere superata da una pianificazione reticolare per nuclei fondanti delle diverse discipline che si connettono tra loro, tutte percorse trasversalmente da una o più competenze. Ad esempio, la competenza alfabetica funzionale (la prima delle otto competenze chiave nella rielaborazione europea del 2018) non può essere in attenzione “soltanto” al docente di italiano: comprendere un testo scritto e orale ed esprimersi in lingua madre sono competenze che attraversano tutte le discipline; per farlo occor-

re una progettazione in cui ciascun docente di disciplina individui tempi e modalità per lavorare con gli alunni su questa competenza e sulla valutazione del livello di raggiungimento e di miglioramento degli alunni rispetto ad essa. Affinché tutto questo si realizzi nella pratica didattica è necessaria una progettazione attenta e coordinata delle attività e l'organizzazione di adeguati ambienti di apprendimento per cui l'aula, da ambiente-contenitore di alunni, si trasforma in un contesto in cui si possano attivare processi cognitivi evoluti, non limitati alla ripetizione di un immobile sapere trasmesso, sempre uguale a sé stesso. Tutto questo può essere messo in movimento solo da docenti adeguatamente formati: eccoci dunque tornare al tema della formazione, potenzialità ma anche punto debole del sistema scolastico italiano. In particolare, sarebbero necessari percorsi di formazione rivolti al gruppo docente del Consiglio di Classe in quanto i docenti devono formare sé stessi in una dimensione di collegialità e di team work con gli altri docenti che costituiscono lo stesso team didattico della classe: questa è la strada per maturare una consapevole dimensione interdisciplinare dei processi di insegnamento-apprendimento.

Esempi di buone pratiche

Nella scuola abbiamo a disposizione diversi strumenti di supporto per fondare una compiuta interdisciplinarietà che abbia anche il coraggio di arrivare alla transdisciplinarietà: un riferimento per la progettazione è sicuramente l'Unità di Apprendimento (UDA) che permette la costruzione di un percorso didattico (più o meno ampio) partendo proprio dall'individuazione delle competenze trasversali su cui si vuole lavorare; il punto di forza di questa tipologia di progettazione è la prova per competenze di cui sono protagonisti gli alunni. Da ormai tre anni scolastici abbiamo anche l'importante settore dell'educazione civica che nasce proprio come disciplina che deve essere attuata con l'intervento dei docenti degli interi Consigli di Classe: il suo curriculum nazionale prevede l'approccio trasversale a cui contribuiscono i docenti delle diverse discipline. Vorrei concentrare l'attenzione ora su due esperienze didattiche che ruotano attorno ai temi dell'interdisciplinarietà – competenze – ambienti di apprendimento:

- *Didattica per Ambienti di Apprendimento (DADA)*

Si tratta di una sostanziale innovazione pedagogico-didattica e organizzativa per cui gli istituti funzionano per “aula-ambiente di apprendimento”, assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina, mentre gli alunni

si spostano durante i cambi d'ora. Ciò permette di progettare ambienti adeguati alle discipline ma nello stesso tempo modulari, con un assetto flessibile e laboratoriale in cui è possibile un apprendimento attivo, operativo e collaborativo. Importanti sono le metodologie didattiche innovative da attivare in questi ambienti: il riferimento è al cooperative learning, al peer to peer, al tutoring e alla flipped classroom.

- *Riforma degli Istituti Professionali*

Con la riforma introdotta dal D.Lgs 61 del 2017 gli istituti professionali hanno vissuto in questo ultimo quinquennio il superamento della separazione tra le discipline attraverso la realizzazione dell'intera progettazione didattica per unità di apprendimento (UDA) secondo un modello definito dalla normativa nazionale per la costruzione di UDA interdisciplinari. Le discipline di studio sono infatti aggregate all'interno degli assi culturali, per consentire una migliore progettazione interdisciplinare dei percorsi didattici ed una metodologia induttiva ed esperienziale: Asse dei linguaggi, Asse matematico, Asse storico-sociale per l'area generale comune; Asse scientifico-tecnologico-professionale nell'area d'indirizzo. Le UDA vengono costruite in forma modulare partendo da obiettivi formativi significativi per lo studente e sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze, delle abilità e delle competenze acquisite. Alle UDA è connessa la certificazione delle competenze al termine del biennio e del triennio quale riferimento per il riconoscimento dei crediti posseduti. Interessante, rispetto a questa riforma, anche un altro elemento innovativo, quello del Progetto Formativo Individuale (PFI), basato su un bilancio personale che evidenzia i saperi e le competenze acquisiti in modo formale, non formale e informale, idoneo a rilevare sia le potenzialità che le carenze, per motivarlo ed orientarlo nella progressiva costruzione del proprio percorso formativo e lavorativo: quindi l'individualizzazione dei percorsi di apprendimento si combina con l'area delle competenze. L'UDA quindi è il nucleo di progettazione della programmazione didattica annuale e la scelta di tematiche comuni a diverse discipline consente di progettare percorsi coerenti e integrati che permettono agli studenti di raggiungere gli obiettivi specifici del percorso di studi: lezioni frontali con proposte interattive, ma soprattutto attività laboratoriali, esperienze situate e compiti di realtà diventano strumenti che aiutano a prendere consapevolezza delle competenze acquisite e ad esercitare le abilità maturate.

Prospettive per il prossimo futuro

Ed ora dobbiamo volgere lo sguardo verso il futuro per focalizzare quali siano le linee d'azione da perseguire: possiamo farlo concentrando l'attenzione su alcuni percorsi particolarmente innovativi e giunti all'attenzione delle scuole proprio in questi mesi, nell'ambito dei finanziamenti ricevuti a valere sui fondi del PNRR, azione 1.4. Da un lato abbiamo il tema dell'orientamento, un terreno fertile su cui l'interdisciplinarietà deve trovare spazio di miglioramento: infatti, per parlare di futuro con i giovani, di conoscenza di sé stessi e delle proprie potenzialità è importante che essi abbiano una visione del sapere come di un tutto unitario in cui ogni disciplina apporta i propri elementi ma che non ha ragion d'essere in forma solipsistica. In tema di orientamento, nel passaggio tra la scuola del primo ciclo e le superiori e poi in quello tra la scuola e il mondo dell'università e dell'impiego, occorre evitare che il ragionamento si restringa a compiere scelte settoriali ma bisogna puntare invece ad un ampio respiro in cui gli alunni possano ragionare sulle proprie attitudini in senso completo.

Un altro percorso d'azione per il rafforzamento dell'interdisciplinarietà è rappresentato dalle possibilità che si aprono con l'utilizzo dei fondi, sempre a valere sul PNRR, per la formazione e per la predisposizione degli ambienti di apprendimento: l'aula statica in cui un docente parla e tutti gli alunni ascoltano non è il contesto adeguato alle competenze e al dialogo tra le discipline. L'azione del PNRR - Piano scuola 4.0 apre in via definitiva la questione della necessità di realizzare nelle scuole ambienti didattici che siano ibridi, laboratoriali, flessibili e che lascino spazio agli alunni per agire. Da questo punto di vista il mondo del digitale apre frontiere pressoché infinite, è una grande risorsa verso un sapere interconnesso e interdisciplinare: basti pensare alle potenzialità dell'intelligenza artificiale, del metaverso e della realtà aumentata per capire che tutto diventa possibile in tema di sapere e di conoscenze. Ovviamente la tecnologia, senza docenti all'altezza di guidare i nuovi percorsi, non genera innovazione e soprattutto comporta grandi pericoli, accanto alle grandi potenzialità: sempre dal PNRR stanno arrivando alle scuole ingenti somme per la formazione dei docenti su questi temi.

Ulteriore prospettiva per il futuro è quella del curriculum flessibile e modulare; in Italia, tutti gli ordini di scuola e tutti gli indirizzi sono fondati su ordinamenti bloccati da una rigida articolazione in discipline, da un passaggio altrettanto rigido tra i diversi anni scolastici, con alunni inseriti in un gruppo classe che rimane lo stesso per tutto il percorso scolastico. Questi tre aspetti andrebbero resi

flessibili per permettere la costruzione di un piano di studi in cui le discipline vadano ad intrecciarsi una logica di connessioni individuali, in cui l'alunno sia protagonista nella scelta delle discipline da approfondire (con la garanzia certamente di un nucleo di saperi fondamentali assicurando a tutti) e si inserisca liberamente nei gruppi di apprendimento relativi ai percorsi scelti. Alla base di un curriculum così costruito verrebbe posto il "modulo", non la disciplina:

Il modulo rappresenta una unità formativa autosufficiente in grado di promuovere saperi molari e competenze che, per la loro alta rappresentatività culturale, e perciò anche tecnico pratica, nel settore specifico di riferimento, siano capaci di modificare significativamente la mappa cognitiva e la rete delle conoscenze precedentemente possedute.²

Un modulo, in estrema sintesi, rappresenta una porzione di percorso formativo definito sulla base di competenze e obiettivi prefissati; ogni singola unità modulare è autonoma e compiuta ma può essere connessa con le altre. Il modulo è programmato in un tempo di svolgimento ben definito, monitorato in corso di attuazione e con un momento di valutazione finale dei risultati che devono essere documentati e certificati. Il curriculum modulare, per assicurare completezza, deve essere organizzato in: "moduli di base obbligatori", "moduli opzionali", "moduli facoltativi". In questo impianto il docente andrebbe ad assumere, accanto alla funzione di insegnante, anche quella di facilitatore, nel ruolo di colui che organizza la progettazione, gli ambienti di apprendimento e guida l'alunno nella scelta del percorso formativo più adeguato alle proprie potenzialità, in un passaggio continuo e consapevole tra le discipline. Ed ecco una ulteriore definizione di modulo:

... parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi verificabili, documentabili e capitalizzabili³.

L'impostazione del curriculum in forma modulare permetterebbe il ripensamento delle discipline e la rivisitazione del loro impianto epistemologico, così da aprirsi ciascuna alle altre per costruire il sapere nei punti di connes-

sione: il sapere, infatti, non dovrebbe essere considerato un accumulo di conoscenze, ma deve avere una struttura reticolare, ipertestuale - per utilizzare un termine legato al digitale - e quindi interdisciplinare per sua natura. Sempre efficace l'immagine di Montaigne secondo cui "è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena", ripresa da Edgar Morin come titolo di una sua opera: "La testa ben fatta". Per Morin la testa ben fatta è quella che va oltre il sapere frammentario delle discipline, connettendo in particolare il lato umanistico e quello scientifico e per poter rispondere alle sfide della complessità del mondo odierno.

Ogni disciplina deve mantenere salda la propria caratterizzazione in termini di struttura, di linguaggio, di strumenti, ma non deve chiudersi in sé: aprendosi ciascuna alle altre si ottiene il sapere come un unicum di molto superiore alla somma delle parti; tra le singole discipline deve crearsi un rapporto circolare che il concetto di competenza rende possibile e in cui si uniscono il sapere, il saper essere e il saper fare. Raggiungere questo obiettivo e contribuire alla formazione dei cittadini in questa prospettiva corrisponde al mandato formativo della Scuola in senso alto e istituzionale.

In chiusura, le parole del grande Pascal, sintetizzano nel modo più alto la dialettica tra il tutto e le parti che risponde oggi alla dimensione della transdisciplinarietà verso cui la strada è aperta ma ancora da percorrere:

Poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate ed adjuvanti, mediate ed immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disperate, ritengo che sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto⁴.

² Gaetano Dominici, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Bari 2002.

³ Gaetano Dominici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari 1998.

⁴ Blaise Pascal, *Pensieri*, Frammento n. 72, gennaio 1670.



LA MUSICA COME PONTE TRA LE DISCIPLINE

Approcci Interdisciplinari

DARIO BATTAGLIA

Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)

Citation: D. Battaglia (2023), *La musica come ponte tra le discipline: Approcci Interdisciplinari* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 4(2): 41-49, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.156

Copyright: © 2023 D. Battaglia. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

New training plans of several school orders are giving more and more attention to the concept of competence, reflecting a society which gives more and more importance to knowledge. Knowledge of specific cultural tools becomes fundamental for individual growth, in relation to planning and self-determination skills. This requires a revision of the disciplinary contents, in order to overcome the traditional separation among the disciplines and to favor the unity of knowledge and the understanding of reality in its entirety. The inclusion of interdisciplinary educational paths within music education lessons, improves the quality of the learning experience.

Keywords: interdisciplinarity, classical music, painting, literature, educational strategies

Uno degli obiettivi educativi della scuola è la crescita globale dell'individuo, dunque lo sviluppo completo e integrale della sua personalità: “la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società”¹.

Negli ultimi anni, i Piani di formazione delle scuole di tutti i livelli hanno rivolto sempre più la loro attenzione al concetto di *competenza*, a causa dei cambiamenti in atto nella società, dove la conoscenza sta assumendo un ruolo sempre più importante. Possedere un insieme di competenze specifiche diventa quindi essenziale per la crescita e l'autodeterminazione dell'individuo, in relazione alla sua capacità di progettare e realizzare i suoi obiettivi.

¹ Repubblica e Cantone Ticino, Legge della scuola, 1° febbraio 1990.

Nel linguaggio dell'istruzione [...] il concetto di competenza si riferisce all'insieme di conoscenze (concetti, idee, informazioni), abilità e strategie (memoria, metacognizione, soluzione di problemi, ecc.) e aspetti affettivo/motivazionali dell'apprendimento in un settore del sapere, non necessariamente coincidente con una disciplina².

Concentrarsi sullo sviluppo delle competenze implica necessariamente una riformulazione dei contenuti disciplinari, con l'obiettivo di intendere l'interdisciplinarietà come metodo in grado di promuovere una visione olistica e completa della realtà. In questo modo, si cerca di superare la tradizionale separazione tra le diverse discipline, per favorire una maggiore integrazione tra di esse e offrire una visione unificata del sapere.

Tabella 1

Multidisciplinarietà	Pluridisciplinarietà	Interdisciplinarietà	Transdisciplinarietà
Giustapposizione di discipline diverse, talvolta senza alcun rapporto apparente fra di loro. Es.: musica + matematica + storia.	Giustapposizione di discipline più o meno vicine all'interno di un qualche settore di conoscenza. Es.: matematica + fisica oppure, nel campo delle lettere: francese + latino + greco.	Interazione tra due o più discipline: tale interazione può andare dalla semplice comunicazione di idee fino all'integrazione reciproca dei concetti direttivi, della teoria della conoscenza, della metodologia, delle procedure, dei dati e dell'organizzazione della ricerca e dell'insegnamento. Un gruppo interdisciplinare si compone di persone che hanno ricevuto una formazione in diversi campi di conoscenza (discipline) aventi ciascuno dei concetti, metodi, dati e termini propri.	Messa in opera di una assioma comune ad un insieme di discipline (es.: l'antropologia considerata, secondo la definizione di Linton, come la "scienza dell'uomo e delle sue opere").

Tralasciando per il momento la nozione di *transdisciplinarietà*, che indica un bisogno universale della mente e un'aspirazione culturale, è interessante notare che l'evoluzione dal concetto di *multidisciplinarietà* a quello di

interdisciplinarietà comporta una maggiore integrazione e una penetrazione reciproca più profonda delle discipline coinvolte. Assumere l'interdisciplinarietà come criterio guida nel contesto didattico ed educativo sarebbe giu-

3 J. Piaget, *L'épistémologie des relations interdisciplinaires*. Trad. it. *Pedagogia strutturalista*, Paravia, Torino 1982.

4 C. Scurati, (1974). *Interdisciplinarietà e didattica*, La Scuola, Brescia 1974.

5 Ivi, p. 24

2 P. Boscolo, *Promuovere i processi di apprendimento e lo sviluppo delle competenze*. Convegno regionale sui temi della Riforma della Scuola, Milano 2011.

stificato dalla stessa forma mentis dell'alunno: Piaget⁶ a tal proposito chiarisce come la cognizione e lo sviluppo psicologico dell'infante non devono essere considerati come un semplice aumento quantitativo, in cui nuovi elementi vengono aggiunti ai vecchi, piuttosto, è un processo di trasformazione e ristrutturazione delle strutture cognitive, che avviene attraverso i processi logici di analisi e sintesi. In questo modo, ogni nuova informazione si integra all'interno di una struttura mentale globale, diventando una funzione organica dell'insieme.

Corrispondenze tra la musica, la letteratura e le belle arti

L'interdisciplinarietà si presta dunque a molteplici e variegate applicazioni all'interno del contesto scolastico. Focalizzando la nostra attenzione sulle possibili interazioni tra "settori eterogenei"⁷, alla luce delle molteplici possibilità interdisciplinari che lo studio della musica offre nella scuola dell'obbligo, è possibile cogliere collegamenti espliciti tra musica, letteratura e le belle arti. A tal proposito Sabatier, utilizza l'immagine simbolica dello specchio per descrivere la capacità intrinseca della musica di riflettere epoche, mode, repulsioni o predilezioni, ma allo stesso tempo essa è "miroir des autres arts, avec lesquels elle forme un choeur unique et harmonieux"⁸.

Comprensione dei significati

Uno dei problemi in cui si imbatte un docente di educazione musicale è quello legato alla difficoltà, da parte dell'alunno, di comprendere il linguaggio musicale, soprattutto in relazione ai suoi significati. La comprensione di un testo musicale infatti non riguarda semplicemente le strutture foniche, ma implica anche il piano della significazione. In che modo la musica significhi lo suggerisce lo stesso Della Casa:

Il significato non consiste nelle forme e nelle loro relazioni, né in definizioni meta-linguistiche o classificazioni grammaticali (*la nota x è una tonica, la figura ritmica y è una sincope*), [...] e neppure concerne le supposte emozioni "originarie" dell'autore o quelle indotte a posteriori-

ri nell'ascoltatore [...]. Si tratta piuttosto delle emozioni *espresse* nell'opera, che l'alunno, cioè, riconosce attraverso le sue *strutture*⁹

La musica, poi, può significare in vari modi, tra i quali appare dominante, nel suo funzionamento semantico, la dimensione simbolica: attraverso l'elaborazione della sostanza fonica e dei suoi parametri vengono costruiti "modelli" che assumono per l'interprete/ascoltatore, un senso extra-musicale: parlano cioè dell'esperienza, del mondo, dell'uomo.

Per comprendere cosa si intenda per significazione simbolica, Della Casa¹⁰ suggerisce un modello esplicativo che ha il vantaggio di correlare l'interpretazione della musica all'interpretazione dei messaggi estetici in generale. Questo modello suggerisce, sul piano didattico, la comunanza di strategie e la possibilità di un'effettiva convergenza procedurale nella lettura di opere musicali, testi poetici e testi grafico-figurativi.

Partendo dall'assegnazione di un valore semantico ad una unità fisica (suono, parola o immagine), egli sostiene che il significato può essere espresso in *modi* che dipendono dalla relazione che si instaura tra significante e significato:

1. *Modo segnico*. Il significante viene considerato un segno convenzionale, dunque una unità correlata al proprio significato per via di una connessione arbitraria generalmente codificata nella cultura. Ad esempio, nel linguaggio verbale parole come *cane* o *bosco* hanno un rapporto fissato da un "patto" sociale.
2. *Modo iconico*. Il significato viene considerato un segno imitativo della realtà significata, di cui esibisce i tratti caratterizzanti. L'imitazione può essere forte, come avviene in certi dipinti, o nella musica descrittiva
3. *Modo simbolico*. Secondo l'accezione del termine simbolo consolidato nella tradizione ermeneutica, ovvero: a) avente una relazione motivata col significante (ad esempio, un suono lento e risonante può simboleggiare l'idea di vastità; b) produce il significato; c) dà luogo a una significazione aperta e polivalente, ovvero dai significati plurimi ed inesauribili (un suono lento può simboleggiare allo stesso tempo profondità, vastità, altezza, ecc.).
4. *Modo metonimico/relazionale*. Il significante assume come significato una realtà o esperienza con cui è a contatto nello spazio e nel tempo. Per esempio, un

6 J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*. Trad. it. *La psicologia dell'intelligenza*, Giunti, Firenze 1991.

7 J. Piaget, *J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires*, cit., p. 167.

8 Trad. it. "specchio delle altre arti, con le quali essa forma un coro unico e armonioso". F. Sabatier, *Miroirs de la musique*, Fayard, Paris 1998, p. 14.

9 M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985, p. 85.

10 Ivi, pp. 85-87.

madrigale richiama l'epoca rinascimentale, un arco a sesto acuto rimanda al gotico.

Equivalenze tra diverse forme artistiche

In musica non è di certo nuova la riflessione circa l'intento di attuare una sintesi tra arti diverse: il *Gesamtkunstwerk*, il celebre concetto di *opera d'arte totale* di Wagner, è un esempio dell'aspirazione di convergere *musica, drammaturgia, coreutica, poesia, arti*: “constatiamo¹¹ come ciò che vive intimamente nell'anima si riversi all'esterno e divenga in ultimo parola, riunendo così ciò che è

diviso solo nell'arte, ma che nell'uomo è un tutto unico”¹². A tal proposito Sabatier¹³ propone uno schema che mostra le principali equivalenze tra le diverse forme artistiche, prendendo in considerazione alcuni tra i principali elementi distintivi di ciascuna forma d'arte, ritornando così al concetto di *strutture* proposto da Della Casa¹⁴, il cui riconoscimento favorirebbe la comprensione delle emozioni espresse dall'opera, ovvero il suo *significato*. Mi limito a riportare solo alcune tra queste equivalenze, essendo lo schema molto ampio, soprattutto prendendo in considerazione quegli elementi che meglio possono essere introdotti all'interno dell'attività didattica in funzione del programma da svolgere:

Tabella 2

Musica	Poesia e Letteratura	Architettura	Pittura
Accordo		Colonna	Combinazione di colori
Composizione	Struttura	Piano	Organizzazione della tela (cf. Kandisky)
Consonanza e dissonanza	Ricerche sulle combinazioni delle sillabe mute e accentuate		Chiaro-scuro
Crescendo	Ascesa drammatica, progressione d'intensità		Linee spesse
Armonia (senso generale)	Bellezza ideale della forma	Equilibrio delle proporzioni	Idem
Legato		Forme continue	Idem
Misura e organizzazione ritmica	Metrica	Organizzazione dei moduli	Ripartizione delle verticali
Ornamenti e abbellimenti	Figure retoriche	Decorazioni	
Polifonia	Romanzo “polifonico”, in cui diversi fili conduttori si intrecciano o alternano	Sovrapposizione di elementi lineari	Sovrapposizione per giustapposizione o trasparenza di linee, di forme o di figure
Sinfonia (o tutti i pezzi a strumentazione varia)		Utilizzo di materiali diversi e colorati	Pittura (in opposizione al disegno o all'incisione, in bianco e nero)
Timbro	Sonorità (fonemi)		Colore
Tono			Colore nel suo valore e intensità
Tonalità o scale			Gamma, impressione prodotta da un insieme di tinte
Variazioni	Opera letteraria sotto forma di sequenze successive sullo stesso tema		Serie riguardo uno stesso oggetto, uno stesso luogo, una stessa scena.

11 In questo commento Wagner si riferisce alla *Nona sinfonia* di Beethoven.

12 R. Steiner, *Richard Wagner e la mistica*, conferenza tenuta a Norimberga il 2 dicembre 1907, Archivio storico della rivista *Antropofosia*, Edizioni Antropofosica, Milano 1995, pp. 68-71.

13 F. Sabatier, *Miroirs de la musique*. Fayard, Paris 1998, pp. 25-27.

14 M Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, cit.

Le corrispondenze tra musica e la parola appaiono evidenti:

sia la musica che il verbale realizzano i propri segni per mezzo di una sostanza sonora. Nel continuum acustico [...] la lingua ritaglia una gamma circoscritta di fonemi, così come la musica isola una serie di suoni definiti per altezza. In vari casi, poi, la musica – come la lingua – impiega direttamente la voce umana, investendo il medesimo apparato fonatorio¹⁵.

Goethe e Shelling definirono l'architettura "Erstarrte Musik", musica congelata: difatti l'accostamento tra architettura e musica - apparentemente lontane l'una dall'altra, investendo lo spazio la prima, il tempo la seconda, - è più pertinente di quanto non sembri: concetti come proporzioni, rapporti armonici, numerici, simmetrie, riguardano indistintamente entrambi i mondi.

Infine più immediato è il collegamento tra musica e pittura: "Musique e peinture se rapprochent aussi dans la mesure où avec leurs moyens respectifs, elles illustrent un courant général dont l'origine est diverse (...) ou des thèmes caractéristiques d'une époque"¹⁶

Una riflessione analoga, legata all'aspetto multisensoriale della musica, troviamo nel pensiero di Delfrati¹⁷, a proposito del processo di insegnamento/apprendimento, legata al fenomeno della sinestesia:

al cuore dell'esperienza musicale stanno processi multisensoriali, più specificatamente sinestesici, guidati dalla percezione uditiva. Sinestesia è quel fenomeno per cui una percezione sensoriale [...] suggerisce immagini proprie di un altro senso [...] per cui possiamo parlare di "colori caldi", ma anche di "suoni caldi"; "pesanti" o "luminosi" [...]. Non usiamo comunemente il termine "colore" come sinonimo di "timbro (acustico)"¹⁸

Comprensione delle funzioni e del contesto

Ancora Della Casa¹⁸ suggerisce come la musica non esiste in una dimensione astratta, ma è una creazione umana e quindi parte della vita dell'individuo. Viene prodotta in specifiche circostanze culturali e sociali, e interagisce con le altre dimensioni della vita personale e collettiva. Per questo motivo, comprendere la musica non significa

¹⁵ Ivi, p. 134.

¹⁶ trad. it. "Musica e pittura si avvicinano nella misura in cui illustrano, con i rispettivi mezzi, una corrente generale di origine diversa (...) o temi caratteristici di un'epoca". F. Sabatier, *Miroirs de la musique*, cit., p.21.

¹⁷ C. Delfrati, *Il maestro ben temperato*, Curci, Milano 2009, p. 179.

¹⁸ M. Della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, cit.

soltanto coglierne gli elementi espressivi e i significati, ma anche comprendere il contesto in cui ogni esempio musicale si colloca e le funzioni che essa svolge in relazione a tale contesto. Di conseguenza, uno degli obiettivi del docente dovrebbe essere quello di far sì che l'alunno comprenda il contesto in cui ogni brano musicale è stato creato e le ragioni per cui viene eseguito. A proposito delle funzioni della musica, Della Casa propone un interessante paradigma che definisce elastico ed aperto, a differenza di altri, perché le funzioni della musica sono illimitate, ragion per cui ogni paradigma non può che avere un valore puramente orientativo e provvisorio. Egli distingue tre macro-funzioni in relazione all'orientamento fondamentale dell'evento-azione musicale: funzioni del dire, funzioni del fare, funzioni del sentire¹⁹.

- funzioni del dire: si riferiscono alla musica intesa come comunicazione o discorso, il cui scopo quindi è quello di trasmetterci qualcosa;

- funzioni del fare: si verificano quando la musica è utilizzata "per compiere azioni, per regolarle, per strutturarle"²⁰;

- funzioni del sentire: riguardano le situazioni in cui la musica ha "potere di agire sulla interiorità, sugli stati d'animo, sul modo di sentirsi"²¹ dunque riguardano le esperienze affettive e immaginative che esprime o suscita.

Relativamente al contesto, secondo Della Casa è necessario collocare la musica nella cornice di circostanze di tempo, luogo e cultura in cui si esplica, poiché mediante l'esame di questi diversi fattori, potremo rispondere a diverse domande: quali sono le caratteristiche complessive dell'evento? Perché è presente la musica? Qual è il ruolo ad essa assegnato? Quali sono le funzioni assegnate dall'autore e quali dalla società del tempo? Negli usi odierni sono rimaste le stesse?

Itinerari interdisciplinari: esperienze alle scuole elementari

Attuare l'interdisciplinarietà nella scuola dell'obbligo dovrebbe in qualche modo mettere il docente, generalista o specialista, nella condizione di interrogarsi sulla validità di pratiche pedagogiche efficaci e sulle architetture didattiche più consone a garantire agli studenti i benefici di apprendimenti basati non più sul semplice nozionismo fine a sé stesso, ma su una costruzione dell'individuo a

¹⁹ Ivi, pp. 110-112.

²⁰ Ivi, p. 111.

²¹ Ivi, p. 112.

partire dall'individuo. A tal proposito, nell'esperienza di insegnanti di diverse materie, si è potuto constatare soprattutto negli ultimi anni come l'attuazione di una programmazione basata in buona parte su compiti autentici - o situazioni problema - risolve molti rompicapi educativi e, soprattutto, metta gli studenti nella condizione di impiegare conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi agganciati a contesti reali²². Il compito autentico assume così una funzione didattica in quanto da un lato diviene occasione per allenare e attivare gli apprendimenti dello studente, e da un altro favorisce più agevolmente una programmazione di tipo interdisciplinare. Nelle esperienze seguenti verranno narrati degli itinerari didattici interdisciplinari attuati negli ultimi anni con diverse classi di scuola elementare del Canton Ticino.

Modest Musorgskij e i Quadri di un'esposizione



Il primo itinerario si focalizza sul traguardo di apprendimento del piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese "Culture: ascoltare brani di diverse epoche, stili, generi e provenienza per entrare in contatto con culture musicali eterogenee²³". L'idea alla base di questo percorso interdisciplinare prende spunto da *l'arte di inventare storie* promossa da Gianni Rodari nella sua più celebre opera²⁴.

Alle classi è stata presentata una situazione problema per mezzo di un'animazione interattiva creata sulla piatta-

22 M. Castoldi, *Compiti autentici*, UTET Università, Novara 2018, p. 3.

23 Repubblica e Cantone Ticino (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, p. 237.

24 G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi editore, Torino 1977.

forma Powtoon: un fantomatico editore chiede aiuto ai bambini di diverse classi di scuola elementare per creare una fiaba musicale a partire dall'ascolto di alcune celebri musiche.

Durante ogni lezione è stato dunque fatto ascoltare agli allievi uno dei brani dei Quadri di un'esposizione di Modest Musorgskij, senza fornire alcun riferimento sull'opera, e traendo ispirazione dal carattere peculiare di ogni ascolto: ciascun discente ha codificato l'esperienza uditiva in un'immagine o idea precisa rappresentandola attraverso un singolo sostantivo. Successivamente, lavorando in gruppo attraverso un approccio dialogico-cooperativo, mettendo in comune con gli allievi i diversi sostantivi, veniva realizzata una sequenza della storia che inglobasse possibilmente tutti i termini scelti dagli allievi. Ad ogni lezione veniva svolto un singolo ascolto in tale modalità. Terminata la stesura della fiaba, grazie alla collaborazione con la docente titolare, sono stati realizzati dei disegni per rappresentarla graficamente, e successivamente gli allievi si sono allenati nella lettura fluente ed espressiva nel testo al fine di registrare con le loro voci l'intero testo. Utilizzando i disegni, le registrazioni vocali e le tracce audio, è stato così realizzato un video che è stato poi mostrato loro come prodotto finale del percorso.

L'itinerario ha permesso dunque di mobilitare al contempo competenze legate all'educazione visiva, per quanto concerne la produzione e l'invenzione libera di immagini in risposta a una consegna precisa, e all'italiano, relativamente alla produzione di brevi testi orali chiaramente identificabili, nonché competenze trasversali come la collaborazione, lo sviluppo di uno spirito critico e strategie necessarie per lavorare in gruppo, e la comunicazione. La valutazione del percorso ha tenuto in considerazione principalmente gli aspetti legati all'elaborazione personale degli ascolti proposti, la capacità di fornire contributi originali e pertinenti riuscendo a giustificare le proprie scelte, nonché alla capacità di mettere in relazione i sostantivi forniti e di elaborarli liberamente dando libero spazio alla propria inventiva.

Il tenace soldatino di stagno e Lo schiaccianoci



Questo secondo itinerario si incentra sul traguardo di apprendimento del piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese "Espressione e rappresentazione: selezionare un gesto sonoro o un brano musicale appropriato per associarlo a un'idea, un pensiero o un'emozione²⁵". Sebbene la sonorizzazione di una fiaba rimanga un focus comune ad entrambi gli itinerari, in questo caso il modus operandi si distingue nettamente dal primo esempio. In particolare, si è cercato di sfruttare le molteplici risposte emotive²⁶ suscitate dagli ascolti proposti, le relative rappresentazioni mentali, le informazioni sintetizzate durante il processo di decodifica del fenomeno musicale per metterli in relazione con aspetti sintattici e semantici. Una docente titolare di una seconda elementare, ha infatti scelto il testo "Il tenace soldatino di stagno" dello scrittore danese Hans Christian Andersen per elaborare un itinerario multidisciplinare da trattare durante l'intero anno scolastico con i propri allievi che prevedeva connessioni disciplinari approfondite relativamente all'italiano, la matematica, lo studio dell'ambiente e l'educazione visiva: allacciandosi a questo progetto è stato elaborato un itinerario musicale atto a sonorizzare la fiaba in questione utilizzando gli otto brani della suite del balletto *Lo Schiaccianoci* di Pëtr Il'ič Čajkovskij. La docente titolare ha presentato il progetto sotto forma di narrazione epistolare, per cui gli allievi hanno ricevuto ogni settimana, dentro una valigia, una lettera da un misterioso soldatino che via via raccontava la propria storia e assegnava loro precise consegne. Analogamente, è stata proposta alla classe una presentazione ricevuta in

forma digitale, con la quale il soldatino chiedeva aiuto ai bambini per trasformare la sua storia in una fiaba musicale utilizzando gli otto pezzi di musica classica citati. Per svolgere tale compito, la classe è stata divisa in sei piccoli gruppi ognuno dei quali ha ricevuto un fascicolo con otto schede di guida all'ascolto con delle semplici consegne legate alla discriminazione di alcune caratteristiche stilistico-musicali di ciascun brano. Al termine di ciascuna scheda veniva chiesto al gruppo di discutere insieme ed associare il brano musicale appena ascoltato ad una delle otto sequenze in cui la storia è stata divisa: per facilitare tale operazione, ogni gruppo aveva a disposizione otto frammenti con una breve descrizione delle sequenze ed un'immagine esemplificativa.

Al termine di questa fase, sono state raccolte le sei diverse combinazioni sequenza-frammento musicale scelte dai rispettivi gruppi, alle quali sono stati assegnati dei punteggi per calcolare quali combinazioni avessero ottenuto più consensi, in modo tale da ricavarne una versione finale condivisibile da tutti. Successivamente, come nel primo itinerario, gli allievi hanno elaborato insieme alla docente titolare dei disegni esemplificativi e ad ognuno di essi è stato assegnato un pezzo della storia da leggere e registrare vocalmente. Anche in questo caso, il prodotto finale è stato un video che ha sintetizzato l'intera esperienza in forma audio-visiva.

Le scelte realizzate dagli allievi, nonostante la giovane età, hanno dimostrato ancora una volta il forte potere evocativo della musica colta, e la sua capacità di suggerire emozioni, idee, sentimenti, risposte intellettive, emotivo-affettive e fisiologiche. L'itinerario ha permesso alle classi coinvolte di confrontarsi in modo semplice con un repertorio complesso quale l'ascolto di musica classica, e grazie a un approccio interdisciplinare, di trasporre contenuti musicali in una dimensione letteraria vicina al loro mondo, vale a dire quello della fiaba.

25 Repubblica e Cantone Ticino (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, p. 237

26 M. Biasutti, *Elementi di didattica della musica*, Carocci Editore, Roma 2015, p.154.

*Musica classica e pubblicità***Realizziamo il nostro spot pubblicitario!**

Immaginate di essere stati incaricati da un'agenzia pubblicitaria di realizzare un nuovo spot pubblicitario di un noto prodotto.

Lavorerete in gruppi, ad ogni gruppo verrà assegnato un brano di musica classica che sarà la colonna sonora del vostro spot e una categoria dalla quale scegliere un oggetto da pubblicizzare.

I vostri compiti:

1. Ascoltare la musica che vi è stata assegnata e rispondere ad alcune domande
2. Scegliere il prodotto da pubblicizzare in base alla categoria che vi è stata assegnata (abiti, cibo, prodotti per la casa, gioco per bambini)
3. Scrivere il copione dello spot, decidere ruoli, oggetti utili e luogo scolastico in cui lo spot verrà filmato
4. Provare lo spot

Buono lavoro!

A differenza della musica per film, dove l'utilizzo della musica classica viene in qualche modo nobilitata dalla *settima arte*, l'accostamento del repertorio classico al mondo commerciale delle pubblicità può in qualche modo apparire dissonante. Riconoscere un brano di Mozart o Beethoven associato a un detersivo o a un'auto può sollevare qualche perplessità, soprattutto nei casi i cui i suddetti esempi vengono storpiati o malamente eseguiti. Tuttavia, grazie a questo espediente, molti brani diventano noti anche a persone lontanissime dal mondo della musica classica, giungendo in modo casuale alle orecchie e andandosi a imprimere nella memoria inconscia. Non dimentichiamo inoltre che molti compositori del passato scrivevano spesso musica per i loro committenti per guadagnarsi da vivere, pagare debiti o mantenere le famiglie, dunque non possiamo escludere che oggi gli stessi avrebbero accettato di comporre musiche per spot pubblicitari in cambio di un lauto compenso. Nell'ambito *Espressione e rappresentazione*, Il piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese prevede il seguente ambizioso traguardo di apprendimento: "Utilizzare in chiave creativa gli stimoli sonori (organizzati e non), rappresentandoli attraverso un'idea, un'immagine,

un'emozione, interpretandoli attraverso altri linguaggi espressivi (*motorio e grafico-pittorico*), sonorizzando situazioni narrative (*identità sostanziale, formale e rappresentativa*)²⁷". Ecco che la musica per pubblicità può diventare occasione, per bambini di scuola elementare, per approcciarsi ancora una volta al mondo del repertorio classico in modo meno convenzionale ma non per questo meno interessante o da *ascoltatori occasionali*²⁸. Inoltre i meccanismi che stanno alla base della selezione delle colonne sonore per gli spot pubblicitari, come la possibilità di caratterizzare moralmente e in modo inconsapevole un personaggio o un'entità, di fornire supporto all'interpretazione dei messaggi, la capacità di indurre emozioni o di veicolare i significati²⁹, diventano degli ottimi spunti di riflessione per sviluppare anche la competenza trasversale relativa al *Pensiero riflessivo e critico*³⁰. L'itinerario

27 Repubblica e Cantone Ticino (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, p. 237.

28 T. Adorno, *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino 2002, p. 19.

29 A. Mado Proverbio, *Neuroscienze cognitive della musica*, Zanichelli editore, Bologna 2019, pp. 185-193.

30 Repubblica e Cantone Ticino (2015). Piano di studio della scuola

rio è stato proposto ad allievi di quinta elementare, e ha previsto una prima fase esplorativa dove sono stati presentati, nel corso di diverse unità didattiche, dodici spot pubblicitari differenti aventi come colonna sonora brani tratti dal repertorio colto, da *l'Estate* di Antonio Vivaldi al *Mattino* di Edvard Grieg, dall'ouverture delle *Nozze di Figaro* di Wolfgang Amadeus Mozart alla *Danza delle spade* di Aram Il'ič Chačaturjan, per citare alcuni esempi. Dopo aver associato ciascun brano al relativo compositore, successivamente è stato proposto un Cluedo musicale, prendendo spunto dal celebre gioco da tavolo, in cui gli allievi si sfidavano a riconoscere gli stessi brani per scoprire il compositore "colpevole", la relativa "arma del delitto", vale a dire uno strumento musicale, e per allenare al contempo il riconoscimento timbrico dei principali strumenti dell'orchestra sinfonica. Infine è stata presentata la situazione problema: la classe avrebbe dovuto realizzare dei propri spot pubblicitari originali aventi come colonna sonora un brano del repertorio classico, cercando di assecondare le connotazioni emotive scaturite dall'ascolto di ognuno di essi. Gli allievi hanno lavorato in piccoli gruppi, creando il copione, e definendo tutte le scelte registiche del caso relative a location, costumi, ecc. Dopo alcune settimane di lavoro, con l'aiuto del docente, si è passati alle riprese e successivamente al montaggio dei vari filmati, riflettendo dunque sugli aspetti legati alla sonorizzazione e sulle scelte legate ai tagli dei brani e al relativo mixaggio. Intrinsecamente il percorso ha ancora una volta permesso agli allievi di mettere in atto anche traguardi di apprendimento non direttamente legati all'educazione musicale, in primis quelli più relativi alla lingua italiana degli ambiti *parlare* e *contestualizzare*, nella fattispecie "comporre testi orali dimostrando consapevolezza riguardo alle diverse funzioni comunicative³¹", per quanto concerne la creazione dei copioni, e "ricorrere alla mimica e all'intonazione per trasmettere significati impliciti o ironici" in relazione agli aspetti legati all'interpretazione dei ruoli all'interno dei vari spot. L'itinerario è stato accolto con grande entusiasmo dai piccoli protagonisti, che hanno lavorato pieni di motivazione ed entusiasmo, affinando e sviluppando al contempo competenze interdisciplinari di una certa valenza.

Considerazioni

Queste, come altre esperienze sperimentate e vissute negli ultimi anni, sono piccoli esempi di come l'apporto di itinerari didattici interdisciplinari all'interno delle ore di educazione musicale, supportati da un metodo di insegnamento che rende l'allievo protagonista del proprio percorso educativo, possa migliorare l'esperienza di apprendimento, comprensione e non per ultimo la motivazione da parte dei discenti nei riguardi delle espressioni musicali dei secoli passati e delle sue molteplici potenzialità e funzioni. Il superamento di una didattica *statica* a favore di una *dinamica*³² ripaga indubbiamente da tutti i punti di vista, a partire dai risultati, intesi come prestazioni e atteggiamenti utili all'appropriazione personale delle strutture basilari di una disciplina, sino alla sperimentazione, da parte del docente, di pratiche formative di successo che si adattino sempre più alle esigenze di una società mutevole che richiede importanti cambiamenti a modelli didattici ormai obsoleti e inefficaci. In conclusione, l'interdisciplinarietà è un approccio pedagogico che non solo prepara gli studenti per il mondo reale, ma li aiuta anche a diventare cittadini consapevoli e pensatori critici. L'interazione tra diverse discipline consente agli studenti di vedere le connessioni tra le varie aree del sapere e di sviluppare un'ampia gamma di competenze, che vanno dalla risoluzione di problemi alla creatività, passando per la comunicazione e la collaborazione. Inoltre, l'interdisciplinarietà è in grado di motivare gli studenti, poiché rende l'apprendimento più coinvolgente e significativo. Pertanto, incoraggiare l'interdisciplinarietà a scuola è un investimento fondamentale per il futuro delle nuove generazioni, in grado di fornire loro le competenze necessarie per affrontare le sfide di un mondo in costante evoluzione.

la dell'obbligo ticinese. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, pp. 36-37.

31 Ivi, p. 102.

32 C. Delfrati, *Il maestro ben temperato*, Curc, Milano 2009, pp. 5-7.



Citation: G. Cogliandro (2023), *Educazione alla Cittadinanza estetica e morale e interdisciplinarietà* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 4(2): 51-59, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.162

Copyright: © 2023 G. Cogliandro. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA ESTETICA E MORALE E INTERDISCIPLINARITÀ

GIOVANNI COGLIANDRO

Dirigente Scolastico e filosofo

Abstract:

The aim of this paper is to conduct an interdisciplinary reflection on the theme of citizenship, in relation to the profound global transformations of our political and geographical spaces. The recent Italian law, which reintroduced the compulsory teaching of civic education in schools, has opened new spaces for discussion about the purposes of this area of learning, highlighting on the one hand its urgency and great potential, and on the other hand the need for a new didactic and conceptual configuration, in order to pursue objectives suited to the great challenges of the third millennium.

Keywords: civic education, interdisciplinarity, secondary school, aesthetics, ethics

1. Scuola e Cittadinanza

La scuola viene sovente presentata nei dibattiti pubblici e pensata in primo luogo dal punto di vista della didattica, ma la scuola non è solo didattica, bensì è organizzazione complessa e articolata di persone con loro aspettative, desideri, vissuti, dolori e gioie da condividere e mettere al servizio della comunità educativa.

Oggi i nostri studenti sembrano - già a partire dai dieci anni, all'inizio della scuola secondaria - essere vittime di uno squilibrio tra un apparato cognitivo esteso, potenziato dai tanti strumenti dell'intelligenza artificiale, e una sensibilità destrutturata per quanto concerne l'interazione con il mondo fisico e i bisogni affettivi e sociali che costituiscono la personalità di ciascuno di noi.

Il cyberbullismo che si è sviluppato negli ultimi anni è più aggressivo del bullismo concreto perché - come nella guerra a distanza - il

bullo non vede l'effetto della violenza da lui agita, non vede la sofferenza che infligge in tutto il suo concreto dispiegarsi.

Essere Scuola oggi significa essere costruttori di affettività e socialità: la capacità di interagire con gli altri, il sapersi amato e la capacità di amare, sono fondamentali per l'essere umano poiché garantiscono la fioritura della persona in contesti di comunicazione vera. L'esperienza scolastica coniuga tali bisogni elementari con l'impegno a promuovere la centralità della persona e i diritti presenti nella nostra Costituzione.

Una grande attenzione mediatica negli anni della pandemia si è indirizzata verso la scuola. Il dibattito pubblico sulla scuola è quindi ripartito, con una passione, un'intensità e una partecipazione che non si erano mai viste prima. Probabilmente mai nella storia repubblicana si è tanto parlato di vita scolastica e di pratiche di scuola, il pilastro fondamentale dello stato sociale.

Dal 5 maggio 2023 l'OMS ha dichiarato formalmente conclusa l'emergenza pandemica, vediamo quanto il dibattito pubblico si sposti velocemente come le tendenze di pensiero e le mode di abbigliamento, come la fama virgiliana, cosicché anche in questo si attua una delle tante declinazioni della teoria sociologica detta *Acceleration theory* di Hartmut Rosa¹. Per Marx, il sistema capitalistico si basava sull'idea di una crescente capacità di produrre potenza produttiva, idea che non aveva l'ambizione di una fine, perché la produzione sarebbe sempre cresciuta. Rosa ritiene che la logica dell'accelerazione sociale abbia degli elementi in comune con questa analisi, che considera un prerequisito, una sorta di promessa culturale che ci suggerisce che se diventeremo più produttivi, se riusciremo ad accelerare più intensamente, allora, avremo più ricchezza, ma anche più conoscenza. Per tali motivi ritengo che il dibattito pubblico sulla scuola pur fecondo, possa rischiare di fagocitare il pensiero critico e propositivo nella sterilità di dibattiti pubblici e semipubblici (come sulle *chat* social dei genitori) senza fine, nei quali non si pensa alla fine dell'accelerazione, in una pseudo-istituzionalizzazione di una logica che somiglia alla logica dell'accumulazione di capitale.

Per provare a spezzare questo accumulo di discorso senza senso riteniamo che i bisogni continuamente proporre elementi di riflessione grazie ai quali coinvolgere i decisori politici e il pubblico più riflessivo, mantenere quindi aperto questo spazio pubblico, questa finestra di riflessione è a nostro parere necessario come non mai, per questo motivo siamo felici che questa riflessione pubblica sulla

scuola abbia avuto un nuovo slancio, già iniziato con la legge 92 del 2019 e con il dibattito parlamentare e intellettuale che l'ha preceduta.

La legge 20 agosto 2019, n. 92 recante "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", dispone che in tutte le Istituzioni scolastiche italiane trovi attuazione la revisione dei curricoli di istituto per adeguarli alle nuove disposizioni. La legge 92, ponendo a fondamento dell'insegnamento dell'Educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana, la riconosce non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La medesima legge 92 considera quindi la Costituzione come un codice che ha valenza pedagogica, attuale e capace di accogliere e offrire elementi di valenza normativa nel senso morale, legale e comunitario agli studenti, ai docenti e a tutte le persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono.

Le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*² si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che vengono considerati (in analogia forse con la terminologia propria dell'Unione europea) i *pilastri* della Legge, a cui possono essere ricondotte tutte le diverse tematiche. Questi pilastri sono: Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale.

La distinzione tra conoscenze e competenze che ha a lungo alimentato il dibattito sulla dialettica pedagogica oggi sembra secondario rispetto a una rivisitazione articolata del rapporto tra pedagogia della cittadinanza e riflessione filosofica considerate in gioco e in continua interazione tra di loro.

È sempre opportuno e fecondo osservare con occhi nuovi il tesoro di esperienze e di vissuti presenti nella scuola italiana, un tesoro che in passato non aveva ricevuto adeguata considerazione.

L'educazione civica, nell'intento del legislatore e dell'estensore delle Linee guida, supera i canoni delle discipline tradizionali, giungendo a rivestire "propriamente la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extradisciplinari."³

2 https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educ_educ_civica_dopoCSPI.pdf consultato il giorno 8 maggio 2023.

3 Ivi, p 3.

1 Hartmut Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

La Legge 92 del 2019 dispone che l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica sia oggetto delle valutazioni periodiche e finali previste dal D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 per il primo ciclo e dal DPR 22 giugno 2009, n. 122 per il secondo ciclo. Ricordo bene, avendo partecipato in prima persona all'elaborazione del testo del D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 62, come tali valutazioni finali fossero state introdotte direttamente e di come questo ai tempi fu deciso dal legislatore delegato per evitare una serie di problematiche legislative e di difficoltà organizzative derivanti dall'inserimento di un'ora specifica aggiuntiva e dedicata a quello che all'epoca era l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" negli ordinamenti scolastici.

Il rispetto dell'autonomia scolastica si concretizza in primo luogo perché i criteri di valutazione deliberati dal collegio dei docenti per le singole discipline e già inseriti nel PTOF dovranno essere integrati in modo da ricomprendere anche la valutazione dell'insegnamento dell'educazione civica.

Le linee Guida summenzionate comportano delle integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione. L'alunno, "al termine del primo ciclo, comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente. È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile." Ritengo che tale descrizione della cittadinanza sia ben aggiornata con la declinazione di una cittadinanza non solo politica, ma anche *morale* ed *estetica*, intese quali riferimenti ineludibili delle sfaccettature di un'antropologia che non può essere ridotta alla cittadinanza digitale oggi tanto - forse troppo - valorizzata nel dibattito politico e pubblico in generale. Ritengo invece sia necessario tornare ad analizzare le domande fondamentali derivanti dall'interrogazione filosofica, quali la domanda sul bene, sul giusto, sul bello.

MacIntyre descrive come le richieste in competizione sulla scelta umana implicano un'ampia risposta a domande quali: "cos'è il mio bene?" "come si può ottenere?" L'agente umano affronta queste domande in modo condizionato dalle abitudini acquisite, dall'esperienza e dall'apprendimento; considerando cosa è bene fare ora con riferimento a ciò che è meglio ottenere per tutta la sua vita. I desideri in competizione sollecitano le decisioni tra fini prossimi e l'opposizione delle responsabilità da ruoli diversi richiedono la considerazione della parte che ciascuno dovrebbe avere nella sua vita. Queste decisioni possono costituire presupposti impliciti per le

attività e le intenzioni che caratterizzano come lei viene a vivere la sua vita per inclinazione. Tuttavia, il controfattuale è sempre pertinente per valutare la sua azione. Cosa avrebbe fatto se fosse stata meglio informata del suo bene generale e del suo significato per le sue azioni immediate? In altre parole, la sua capacità di istanziare una maggiore capacità di raggiungere il suo bene generale è sempre rilevante. L'articolazione e l'esperienza di questa unità narrativa possono mancare, ma è necessario affinché l'agente umano possa prosperare e conseguire unitamente la descrizione di un significato che sia anche scopo nella sua vita.

Questa nozione ha avuto influenza profonda anche sull'odierno dibattito in tema di fondamenti del diritto, ad esempio nel dibattito tra Finnis e Hart. "Il diritto dev'essere descritto in termini di regole per la guida di funzionari e cittadini"⁴. Scrive Finnis, descrivendo le regole come binario da seguire sia per chi governa sia per chi è governato, in quanto sono proprio tali; regole che permettono di partecipare ai *beni* fondamentali dell'esistenza.

Il diritto è dunque correlato essenziale all'esperienza del bene comune non in quanto costruito, frutto di convenzione, ma in quanto trovato, scoperto, disvelato come già inscritto nei cuori e nelle menti. Il diritto dischiude la possibilità di fiorire, di realizzarsi, non di conseguire un bene uno stato di benessere ma di vivere bene.

Il diritto così concepito come armonizzantesi dinamicamente con la normatività morale apre alla possibilità di accedere alla piena fioritura di se stessi nel consesso civile, con una tipologia di norme - che esplicitano contenuti etici normativi - che allora verranno fatte proprie più facilmente dal cittadino.

Simili articolati concettuali in merito al contenuto del diritto è rinvenibile anche nelle tesi di Raz, tesi che vengono adottate da Finnis: il diritto è una serie di direttive dell'autorità che entrano a far parte delle ragioni pratiche del soggetto agente⁵.

La comprensione e l'indagine sulle possibilità di sviluppo ulteriori in contesto scolastico a partire da questa nozione di bene richiede analisi delle condizioni concrete, dei mondi vitali in cui essa si dispiega, come è stato fatto da autori molto diversi tra di loro come recentemente da Foot⁶

4 J. M. Finnis, *Legge naturale e diritti naturali*, Giappichelli, Torino 1996, 7.

5 J. Raz, *The Authority of Law: Essay on Law and Morality*, Oxford University Press 1979, 16-19.

6 P. Foot, *Natural Goodness*, Oxford University Press 2001.

con la sua indagine sulla bontà naturale e da Alfano che ha studiato la nozione finzionale di carattere⁷.

2. Educare alla bellezza e alla meraviglia

Solo la continua scoperta della meraviglia per legami di affetto fuori dalla propria famiglia che si costruiscono a Scuola (la definirei con la parola greca del verbo meravigliarsi cara ad Aristotele un rinnovato *thaumazein* scolastico), ci potrebbe salvare dal dramma senza senso di sfide false, sfide solo di nome, *challenge* sterili e mortifere come quella degli *youtuber* alla ribalta nazionale con i fatti tragici di giugno 2023 a Casal Palocco. Tali sfide insensate a volte sono svolte per decine di ore da giovani esausti e storditi per acquisire nuovi finanziamenti da sponsor sempre più cinici. Al contempo educare alla cittadinanza è partire certamente da contenuti ma prima ancora dalla meraviglia di scoprire legami veri, amicali e autentici con i propri compagni di classe e con i propri docenti, che possa offrire orizzonti di senso e bellezza che siano valide alternative allo stordimento di sfide sempre più estreme che, come la foga di accumulo di ricchezza e di *like*, esprimono solo un'abissale solitudine. La Scuola assurge al posto che le spetta di istituzione irrinunciabile e costitutiva della forma di Stato repubblicana, realtà sociale che interseca il principio costituzionale di sussidiarietà con l'apertura alla meraviglia declinando in forme sempre nuove il compito sorgivo di insegnare la contemplazione del bello come fonte inesauribile e sempre nuova di sentirsi parte di una Comunità.

Appare oggi più che mai difficile insegnare la cittadinanza, culmine dell'insegnamento secondo i dibattiti dell'Assemblea Costituente, ma sin da subito si è ritenuto necessario stabilire un insegnamento che fosse *ratio* orientativa e appello normativo a spingersi sempre più travalicando i confini tra le diverse discipline. È opportuno che le singole istituzioni scolastiche si avvalgano delle possibilità offerte per la formazione di alcuni insegnanti in maniera particolarmente specifica sui processi di inclusione e integrazione. Occorre nei singoli istituti costituire un ampio e diversificato gruppo di lavoro dedicato all'inclusione in cui i docenti e il dirigente possano valutare e verificare periodicamente la qualità dell'esperienza scolastica, confrontandoci con gli stessi studenti ed alunni per capire come svolgere al meglio la programmazione scolastica.

Durante la Presentazione del documento *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori* sono stato invitato a raccontare di fronte al Ministro dell'Istruzione le nostre politiche di accoglienza e di inclusione, frutto di una scelta preferenziale per la centralità della persona e per la valorizzazione della relazione in tutte le sue declinazioni. Questa scelta preferenziale caratterizza la nostra Istituzione scolastica da circa tre anni, unitamente alla formazione continua dei docenti sui contenuti e sui diversi metodi che si stanno sviluppando nelle nostre classi attraverso la pratica continua e strutturale dell'insegnamento della filosofia alla scuola primaria, una proposta che ho portato in questa scuola tre anni fa e che è stata condivisa all'unanimità dal Collegio dei docenti.

Un'altra dinamica che sta dando frutti copiosi è l'opzione per l'Educazione alla bellezza come nostra peculiare declinazione dell'educazione civica, una pratica didattica inserita da due anni nel PTOF del nostro Istituto che abbiamo presentato nel 2021 all'evento *Didacta* che ogni anno viene organizzato dall'Indire.

La Scuola è stata sempre percepita come lo specchio della comunità che la generava. Questo valeva già per la prima scuola istituita di cui si abbia notizia, la confraternita dei pitagorici, il cui scopo era l'iniziazione dei giovani a un *bios theoretikos*, inteso come stile di vita capace di elevarsi al di sopra del mero perseguimento dell'utile, come è stato ben rilevato da Platone e Aristotele.

Cercare di perseguire con passione un percorso di intersezione tra insegnamento, narrazione ed esperienza della filosofia, allo scopo di trovare punti di incontro tra i trascendentali *pulchrum*, *bonum* e *iustum* (bello, buono, giusto) per quanto mi riguarda è una scelta che sta dando frutti importanti per la formazione dei docenti e per renderli più coscienti di essere una comunità. In tale percorso di ricerca sulle pratiche e di formazione continua dei nostri docenti abbiamo fatto uso di argomenti tipici della tradizione filosofica classica, pensando e descrivendo la bellezza come un anelito e un bisogno primario di ciascun essere umano.

L'educazione, come evidenziato da Schiller, Schelling e altri filosofi, è estetica, oppure non è. Da qui la partecipazione di *polis* e *aisthesis*, che costituisce l'ambizione che viene espressa nel nostro PTOF e nel Piano di Formazione dei nostri docenti.

La costruzione armonica di una città include oggi il pensiero della Scuola, non più aristocratico ginnasio o liceo, ma espressione delle prime esperienze di una comunità da parte di piccoli uomini e donne che si stanno formando in quanto tali. Si tratta di un primo legame che

⁷ M. Alfano, *Character as Moral Fiction*, Cambridge University Press 2013.

va ad affiancare quello degli affetti e delle empatie familiari. Gli alunni quindi percepiscono il rapporto con i docenti come educazione alla cittadinanza ed educazione all'armonia, se esso viene impostato ed espresso nella modalità della bellezza e della fiducia più che in quella dell'autorità, neutralizzando il consueto e tradizionale paternalismo dell'istituzione scolastica a favore di un rapporto fondato più sull'empatia che sul timore, e quindi su un rispetto basato sulla meraviglia, che non è rispetto di una gerarchia, ma di un volto e di una persona. A questo proposito mi piace ricordare e rinnovare il nostro impegno a che l'eterogeneità culturale degli alunni sia considerata una preziosa *caratteristica* della nostra scuola per costruire nuovi orizzonti di senso nelle proposte didattiche, assurgendo a preziosa e imprescindibile risorsa di arricchimento culturale, relazionale e umano.

L'educazione civica è oggi considerata una necessità sociale, come è dimostrato dal recente intervento normativo che l'ha resa obbligatoria nelle scuole e che va in questa direzione di riconoscimento di un'istanza ormai imprescindibile per la ricostituzione di una *polis* in cui le tensioni sociali e le asimmetrie economiche, unite negli ultimi anni al crescere delle paure, anche irrazionali, hanno reso remota l'armonia e trasformato la città in una realtà fin troppo frammentata.

L'emergenza pandemica ci ha portati a riconsiderare gli spazi e gli ambienti di apprendimento, affinché il profondo cambiamento nella gestione degli stessi al ritorno a scuola con le nuove misure anti-Covid fosse edulcorato con parentesi didattiche ariose e stimolanti.

In virtù di ciò la nostra Scuola ha destinato una parte delle risorse economiche derivanti da una serie di progetti realizzati, alla creazione di spazi didattici verdi scolastici, con panchine e tavoli in legno che potessero consentire lezioni *en plein air*. Tali spazi sono stati fruiti altresì dai docenti che hanno potuto svolgere ore di formazione filosofica all'ombra di chiome che refrigerano e abbelliscono la scuola.

Con questi interventi la nostra Scuola ha risposto con lucida consapevolezza e costruttivo ottimismo alle macerie emotive e relazionali lasciate da mesi di lontananza dagli ambienti scolastici, costretti in schermi riflettenti volti disorientanti da un nuovo e improvviso modo di vivere la scuola.

3. Filosofia e Fioritura

Se, oggi, ispirandoci all'*incipit* del volume di Alasdair MacIntyre *After Virtue*⁸, scritto nel 1981 ma sempre at-

tuale, dovessimo ricostruire un lessico della scuola, probabilmente la prima parola fondamentale e necessaria da declinare ed analizzare dopo la crisi permanente che dura da decenni sarebbe *positività*. La positività che oggi tanto ci fa paura è quella sierologica, noi invece ci ostiniamo a pensare alla positività assoluta e volenterosa, la positività che supera persino l'ottimismo della volontà, quella positività di chi non si scoraggia dinanzi alle avversità.

Per questo l'altra parola fondamentale di un possibile lessico rinnovato della scuola potrebbe essere *comunità*. Comunità *scolastica* ed *educativa*, perché questi aggettivi rendono meglio del participio educante e di qualunque participio la co-essenzialità di questi aggettivi per la descrizione della scuola, che senza ciascuno di questi due non sarebbe Scuola.

Il nostro Istituto ha avviato l'insegnamento sperimentale della Filosofia allo scopo di fornire agli alunni della scuola primaria, e a partire dal prossimo anno auspichiamo anche nella scuola secondaria, la possibilità di praticare questa disciplina che coniuga le specificità della formazione scientifica e umanistica e ne valorizza al massimo le conoscenze e competenze specifiche, come disciplina autonoma di insegnamento nella quota di orario prevista dalla normativa sull'autonomia scolastica.

Ho potuto assistere in questi anni a una continua crescita professionale e relazionali dei nostri insegnanti che hanno scelto di impegnarsi nella ricerca e nell'elaborazione di specifiche pratiche didattiche, quali la lettura condivisa dei testi filosofici inerenti alle tematiche selezionate, le lezioni partecipate, il lavoro cooperativo, la discussione, il dibattito, la contestualizzazione dell'argomento, giochi di ruolo. In questa proficua e feconda interazione tra docenti, dirigente e allievi la disciplina filosofica diventa funzionale alla creazione di un percorso formativo pluriennale di crescita all'interno di un gruppo in cui gli alunni possano incontrarsi, confrontarsi, riconoscersi.

Questa sperimentazione è stata preceduta in questi anni da una serie di iniziative di formazione dei docenti, fruendo di accordi e intese con la SIFM (Società Italiana di Filosofia Morale), la più rappresentativa del mondo accademico italiano per numero di soci tra le società scientifico-filosofiche e altre realtà di livello accademico riconosciuto. I docenti universitari si alternano dall'inizio del 2020 in un percorso di formazione dei docenti della nostra scuola interessati a partecipare, scelti tra le diverse discipline curriculari. In questo modo i docenti che si sono formati all'insegnamento della filosofia nella nostra scuola hanno l'opportunità unica di potersi confrontare

8 A. MacIntyre, *Dopo la Virtù. Saggio di teoria morale*, Armando

Editore 2007, (ed. orig. *After Virtue, A Study in Moral Theory*, Third Edition, University of Notre Dame Press 2007 (1. Ed. 1981).

con una rosa di approcci metodologici e contenutistici e così fruire della ricchezza di prospettive provenienti dalle diverse declinazioni della ricerca filosofica per come praticata e insegnata negli ultimi anni nelle diverse università italiane.

Le diverse iniziative che ho cercato di promuovere con i docenti dell'IC Mozart in questi anni sono parte integrante di un *Percorso di Educazione alla Bellezza e alla Cittadinanza Estetica*, declinata nelle sue più svariate forme di espressione.

L'intento è quello di condurre una riflessione interdisciplinare sul tema della cittadinanza, a fronte delle profonde trasformazioni che stanno interessando il pianeta. La recente legge che ha reintrodotto l'insegnamento obbligatorio dell'educazione civica nella scuola ha aperto nuovi spazi di discussione sulle finalità di questo ambito di apprendimento, evidenziandone da un lato l'urgenza e le grandi potenzialità, dall'altro la necessità di una nuova configurazione didattica e concettuale capace di perseguire obiettivi adeguati alle grandi sfide del Terzo Millennio.

A seguito di questi anni di pandemia ritengo che tutta l'antropologia relazionale sottesa all'insegnamento appare modificata, non solo per la lunga esperienza della didattica a distanza. Questa continua e radicale modifica ha avuto effetti nel nostro lessico quotidiano, nelle disposizioni personali e collettive, nelle attese, nei timori e nella creatività.

Abbiamo preso coscienza, spinti dagli eventi, di come la relazione tra docenti e studenti, che consideravamo una presenza insostituibile e fondamentale nello scenario sociale e politico, sia una relazione inesauribile, fondata sulla creatività, sulla generosità, sulla capacità di reinventare e ripensare prassi mai esaurite. Tuttavia questa relazione feconda e insostituibile è a rischio di impoverirsi, se non si saprà reinventare in forme nuove. La nostalgia dello stare in classe si è concretizzata negli sguardi, interrogativi e reciproci tra studenti e docenti, cercati negli schermi nel lungo intermezzo della DAD e della DID.

Lo stare in classe è stato segnato dalla presenza irrinunciabile della mascherina. A volte ci siamo interrogati, in un momento di pausa o di sospensione dei normali pensieri legati alla quotidianità, su come ci siamo abituati a questo oggetto. La maschera è un oggetto che protegge, preservava noi e gli altri dal pericolo di contrarre l'infezione così pericolosa, nascondendo buona parte del volto.

Il volto per la filosofia del XX secolo è stato l'epifania dell'alterità, un'alterità sempre nuova e non riducibile al

medesimo, il mostrarsi del diverso, la possibilità dell'incontro. Il volto si è trovato ridotto allo sguardo, che trapassa sopra i contorni delle mascherine.

La scuola attraverso gli occhi è una scuola che purtroppo si trova nelle condizioni di dover lasciare da parte il volto ma ci fa concentrare su questo spazio in cui le emozioni ristagnano, fioriscono, danzano, vogliono comunque manifestarsi. L'accoglienza e l'integrazione di alunni provenienti da paesi lontani ha caratterizzato la nostra Scuola già negli scorsi anni, quando non era scoccata la simpatia per un popolo, come quello ucraino, vittima di un'inaspettata invasione.

Nuove forme di accoglienza e integrazione sono da pensare per i ragazzi vittime dell'abuso dei social, come gli *youtuber* che sono carnefici e vittime di sé stessi, per un clima di sfida continua contro sé stessi. Giovani protesi nell'inseguimento di un mito di supremazia e di invincibilità, connotato frequente delle loro sfide, perché probabilmente di fatto lasciati soli anche durante la loro permanenza a casa. Questa l'assurdità tremenda truffo di un abisso di solitudine da cui si generano le *challenge*, sfide autoimposte che hanno fruttato loro così tanti soldi da potersi permettere una vita di lussi ed eccessi a meno di vent'anni.

Tutto ciò non deve solo indurci ad autobiasimarci come adulti, genitori e insegnanti. Deve invece essere occasione perché si possa trarre spunto da questa tragedia non solo per un nuovo girardiano capro espiatorio, ma per pensare che sia possibile perseguire a Scuola un percorso di intersezione tra insegnamento, narrazione ed esperienza.

Questa dinamica a mio parere può trovare punti di incontro tra i trascendentali bello, buono, giusto, pensando e descrivendo la bellezza come un anelito e un bisogno primario di ciascun essere umano, una bellezza che si trova negli sguardi, nelle parole, negli affetti delle persone reali, corpi pulsanti che questa iperfetazione di *challenge*, sfide virtuali, nasconde o sovrastimola fino al punto di uccidere.

Tale pericolosa tendenza non sarà risolta se le politiche scolastiche continuano ad avere come fulcro degli investimenti la digitalizzazione, che certamente aiuta la didattica dei docenti, ma che di fatto può persino contribuire a legittimare una desocializzazione tra sguardi e volti. La costruzione armonica di una città parte oggi, più che in passato, da un nuovo modo di pensare la Scuola, espressione delle prime esperienze di vita sociale e comunitaria da parte di piccoli uomini e donne che sono adulti *in fieri* e si stanno formando in quanto tali.

Il legame comunitario che si struttura a scuola va ad affiancare quello degli affetti e delle empatie familiari. Gli

alunni percepiscono il rapporto tra di loro e con i loro docenti sin dalla scuola primaria come una progressiva crescita comunitaria, un'educazione alla cittadinanza che aspira e tende ad essere educazione all'armonia.

Ritengo che un tale legame sempre in evoluzione riesca al meglio ad essere impostato ed espresso nella modalità della percezione comunitaria delle varie forme di bellezza che si possono presentare, figurativa, musicale, teatrale, dialogica, una bellezza che va di pari passo con la fiducia più che con la percezione dell'autorità, neutralizzando il consueto e tradizionale paternalismo dell'istituzione scolastica a favore di un rapporto fondato più sull'empatia che sul timore, e quindi su un rispetto basato sulla meraviglia, che non è rispetto di una gerarchia, ma di un volto e di una persona.

4. Accoglienza, Volti, Relazioni

Già nei primi giorni di marzo 2022, poco dopo l'invasione dell'Ucraina, abbiamo avuto la gioia di accogliere un bambino di otto anni che abbiamo inserito in una classe terza della scuola primaria. Lì ha partecipato da subito alle attività del laboratorio artistico che una nostra maestra guida con passione immutata da quasi trent'anni, insegnando l'arte e l'amore per la bellezza a generazioni di alunni e docenti. Lavora silenziosamente, ha un talento artistico la classe lo ha subito accolto molto bene. Per i bambini fuggiti dai bombardamenti la ceramica può avere un valore terapeutico: l'attività manuale è fondamentale, perché occupa la mente stimolando la creatività e supera da subito le barriere linguistiche, come il sorriso è intrinsecamente interculturale.

Durante la seconda settimana di marzo, tramite passaparola tra docenti e genitori della nostra Scuola abbiamo accolto due gemelline di 6 anni e due fratelli di 11 e 13 anni, sempre provenienti dalla zona di Kiev, che il giorno dopo aver ricevuto la richiesta ho personalmente accompagnato in classe. Quindi altri tre studentesse di scuola media si sono aggiunte con le loro famiglie, una ospitata da una coppia di militari in pensione che mi hanno contattato. Quindi altri alunni e alunne fino a Pasqua si sono aggiunti, raggiungendo il numero di quindici ragazzi e bambini, che durante i giorni precedenti la Pasqua cattolica e fino alla Pasqua ortodossa (che segue il calendario giuliano e quindi si celebra regolarmente una settimana dopo) hanno potuto festeggiare con noi condividendo le uova di cioccolato che non appartengono alla tradizione ucraina, insegnandoci il gioco delle uova sode colorate che vengono rotte scontrandole una contro l'altra come

segno di buon auspicio legato alla rinascita della vita dopo la morte.

Le nuove iscrizioni sono giunte in maniera diretta dalle famiglie appena arrivate grazie al supporto delle famiglie che con lodevole e gioiosa ospitalità si moltiplicano. Tali famiglie sono quasi sempre composte da una mamma e uno o due bambini, solo i padri che hanno almeno tre figli possono lasciare il Paese senza dover combattere contro gli invasori. Mi è capitato di conoscere uno di questi padri, che ci ha narrato tra le lacrime come avesse guidato l'auto per cinque Paesi in quattro giorni senza soste per arrivare a Roma dall'Ucraina.

Insieme alla commozione mi sento chiamato a mettere in capo la nostra esperienza nel compito di amministrazione dell'accoglienza scolastica: ho avuto il piacere di essere contattato numerose volte dal Ministero dell'Istruzione, dai telegiornali e dai principali giornali, allo scopo di narrare le nostre esperienze di accoglienza.

Grazie alla collaborazione con associazioni e con il Municipio già da tre anni abbiamo iniziato a formare i nostri docenti sul tema della mediazione culturale con la collaborazione di mediatori culturali, filosofi, pedagogisti, psicologi di orientamenti diversi tra loro, avendo vinto numerosi bandi nazionali per la costituzione di una scuola che sia laboratorio permanente di inclusione. Questa preparazione è risultata preziosa già a partire dal 2019, quando arrivavano centinaia di profughi dalla Libia, Siria, Afghanistan, Sri Lanka, Bangladesh.

La fragilità negli studenti più grandi di età ha riguardato di più la loro sfera psicologica per la mancanza di confronto, di sguardi e di dialogo che avvertono giunti in un contesto novo, una nazione della quale ignorano la lingua e le tradizioni. Sui nostri nuovi alunni più piccoli ha invece pesato probabilmente ancora di più il lato affettivo, l'assenza dell'incontro quotidiano con il volto dei familiari, degli amici, delle maestre o degli insegnanti che hanno bruscamente dovuto abbandonare fuggendo dalla guerra.

In loro forte sempre di più è e sarà l'attesa di essere riconosciuti e chiamati per nome, il nome proprio su cui tanti filosofi si sono interrogati negli ultimi decenni. A questo proposito, al di là dei tanti sforzi organizzativi, ci auguriamo che tutti gli insegnanti che amano il proprio lavoro possano adottare dei piccoli accorgimenti relazionali per diminuire la sofferenza e la mancanza di conforto che si è di certo creata in questa esperienza di migrazione che si prospetta purtroppo non breve per via della durata della guerra che non accenna a voler terminare, perlomeno nel momento in cui completo questo testo cioè a metà maggio del 2023. Se dovessi limitarmi a un esempio e

suggerimento auspico che venga risparmiata ai nostri nuovi studenti ucraini da parte degli insegnanti la freddezza dell'uso dei cognomi per interpellarli. Come prima affermavo facendo riferimento evocativo a una scelta per la pratica della filosofia che metta al centro la persona e il dialogo, in un piccolo gesto di fondamentale impatto relazionale come il ricordarsi il nome di un alunno e la sua corretta pronuncia, che può essere facilmente imparata, si situa la volontà di iniziare il dialogo educativo dando uno spazio autentico alla bellezza dell'incontro con una persona. Durante una pandemia, durante una guerra, siamo chiamati come docenti e dirigenti scolastici a riscoprire la scuola come casa comune, e non c'è casa senza familiarità.

Cerchiamo di insegnare ai nostri studenti e prima ancora ai nostri docenti l'educazione alla bellezza come declinazione del vivere civico comune. Soprattutto in situazioni nelle quali negli ultimi anni sono sempre più numerosi i bambini che scappano da tragedie legate alle guerre che non accennano a diminuire e che vedono nell'invasione dell'Ucraina il culmine mediatico.

5. Ammirazione e cittadinanza morale

La positività dell'essere Scuola si esprime nell'impegno a rendere sempre accoglienti le nostre Scuole e nel voler continuare a narrare, a descrivere la nostra esperienza di vita scolastica con gioia e curiosità sempre rinnovati, qualunque sia il proprio ruolo, studenti, docenti o presidi. Lontananza e vicinanza sono i due poli di una diade che ha influenzato e continuerà a influenzare l'esperienza scuola, rendendo contigue la paura di perdere e la gioia di fruire un darsi che non può più essere dato per scontato.

Ripartire dal sorriso e dal volto, un volto che eccede la maschera e mostra l'essere persona che non vuole lasciarsi costringere oltre il necessario ma mostra che la relazionalità essenziale al volto non potrà essere soppressa. Ripartire quindi dallo sguardo e dal dialogo, così fondamentali nel consentire lo scambio di parole e lo scambio preverbale che fornisce quel supporto emotivo a ciò che si vuole significare e che viene perso negli scambi scritti fintamente dialogici che affannano le menti e distolgono dall'autenticità che rimane potenziale.

Per l'attualizzazione di queste potenzialità è necessaria una didattica di prossimità, che riesca a svilupparsi anche quando fisicamente si è distanti. Fondamentale è il ruolo del Dirigente scolastico, che nelle due figure tipo di *leader* educativo e di coordinatore e supervisore dell'or-

ganizzazione esprime e rappresenta in modo esemplare l'identità della Scuola. Posso quindi tratteggiare l'altra ipotesi di integrazione dell'insegnamento dell'Educazione civica, il retroterra costituito dalla cittadinanza morale basata sull'esempio.

Al riguardo giova ricordare velocemente quanto alcuni filosofi morali negli ultimi anni hanno affermato in tema di etica delle virtù e di psicologia positiva, sull'importanza delle figure esemplari, quindi provare a incrociare la tematica del paternalismo liberale, moderato o meno, con la ricerca contemporanea in tema di esemplarismo morale. Quest'ultima potrebbe fornire alcune linee di condotta fondate su psicologia morale e pedagogia non oppressiva ma promozionale che potrebbe utilmente integrare la riflessione con una concezione di *flourishing* come scopo della società repubblicana che voglia concretamente sottrarsi a logiche di dominio.

Nel contesto attuale di deprivatizzazione dell'esperienza comunitaria ben descritto tra i pensatori viventi in particolare da Taylor⁹ e Habermas¹⁰ è possibile descrivere l'esperienza sociale a partire da alcuni effetti connessi, includendo nella descrizione disposizioni del carattere come l'umiltà e la compassione che appaiono connesse tra di loro, contribuendo a una analisi multilivello delle possibilità di piena realizzazione (fioritura, *eudaimonia*) del soggetto stesso anche quando in maniera solo apparentemente paradossale comportano un abbassamento di sé. Si inserisce qui in maniera potente la recente questione dell'esemplarismo che ha riproposto Zagzebski nel suo ultimo libro, classificando santi saggi ed eroi come i tre tipi di esemplari più rilevanti per una morale basata sulla *mimesis* di esistenze eccelse¹¹. Zagzebski, che si è dedicata allo sviluppo dell'etica delle virtù, sviluppa la sua teoria morale a partire dall'emozione dell'ammirazione, usando esempi che mostrano una linea di condotta da seguire, sfuggendo alle logiche di dominio. L'ammirazione è strumento fecondo di pratica scolastica al primo ciclo per l'apprendimento esemplare che vada ad integrare la trasmissione di conoscenze fornendo un completo strumentario di cittadinanza ai giovani allievi.

Il fondamentale tratto umanistico della Scuola la indirizza ad essere *luogo di benessere*, oltre l'utilitarismo e il normativismo, attuando un'etica eudaimonistica propria di una pedagogia ricca di empatia, un luogo di relazioni che si proietta verso un nuovo umanesimo, per non cade-

9 C. Taylor, *L'età secolare*, Feltrinelli, Milano 2009.

10 J. Habermas, *Verbalizzare il sacro. Sul lascito religioso della filosofia*, Laterza, Roma-Bari 2015.

11 L. Zagzebski, *Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press 2017.

re sotto gli attacchi della crescente barbarie nelle relazioni dentro e fuori le famiglie.

La gestione del sistema scolastico dovrebbe scoprire la centralità della dimensione del benessere che deve caratterizzare lo stile educativo di ogni comunità scolastica. Il clima di benessere è allo stesso tempo presupposto e punto d'arrivo: è necessario un intenso lavoro sugli aspetti delle relazioni e della comunicazione interpersonale affinché si stabilizzi un clima positivo che sappia restare saldo al sopraggiungere di imprevisti.

Questo il compito di una scuola che si vuole comunità di persone, comunità dialogante, e per questo educante, comunità dove gli sguardi rimandano ai volti, specchio dell'altro e dell'incontro quotidiano in tutta la sua ricchezza emozionale, continua meraviglia dello scoprirsi e dello scoprire insieme.



LA SCUOLA DEMOCRATICA COME PIATTAFORMA INTERDISCIPLINARE

Un percorso di lettura nell'opera di Antonio Banfi

Citation: S. Galal Mohamed (2023), *La scuola democratica come piattaforma interdisciplinare* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 4(2): 61-68, DOI: 10.53163/dyn.v4i4.158

SAMIR GALAL MOHAMED

Università degli studi di Urbino

Copyright: © 2023 S. Galal Mohamed. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

This work aims to investigate Antonio Banfi's (1886-1957) reflection on the relationship between education, society and democracy. The analysis conducted within the complex network aims to identify original pedagogical paths in the context of a historicized work. Banfi's theoretical elaboration during the period of 1948-1957, coinciding with his election to the Italian Senate of the Republic, outlined an articulated and dense political commitment aimed at promoting and defending public education as a democratic platform, predisposed for the education and formation of future citizens for their participation in the life of the country. In this important segment of his work, the issue of democracy assumes a prominent role and, in addition to founding the institution-school, illustrates the profile of a horizontal structure whose operational lines intersect in the sign of interdisciplinarity. The network of relationships, interdependencies and references between disciplines, their dialogue, the cooperative and constructive arrangement of an open and progressive knowledge, refers on the one hand to Banfi's theoretical project, namely that of critical rationalism as a fundamental and systematic dimension, constantly subject to processes of verification and integration of new acquisitions; on the other hand, it relates to the process of building – first and foremost, a values-based – universalistic school and society.

Keywords: Antonio Banfi; History of Education; Interdisciplinarity; Democracy; Public School

1. Introduzione

Il presente lavoro si propone di indagare la riflessione in materia di scuola in rapporto alla società nell'ambito dell'opera di Antonio Banfi (1886-1957). La ricognizione compiuta all'interno del complesso reticolato banfiano pone come obiettivo il rilevamento di inediti percorsi pedagogici concernenti la dimensione interdisciplinare nel contesto di un lavoro storicizzato.

Figura di primo piano della filosofia europea del XX secolo, Banfi

rappresenta l'emblema dell'intellettuale nel quale attività scientifica, passione civile e impegno politico si intrecciano in maniera indissolubile. Formatosi negli ambienti culturali lombardi d'inizio Novecento e, successivamente, in Germania, rientra in Italia per dedicarsi prima all'insegnamento liceale, poi a quello universitario. Nel 1940, a Milano, fonda la rivista *Studi Filosofici*. Intellettuale orientato alla dimensione pubblica, Banfi abbraccia l'impegno politico aderendo al marxismo, partecipa alla Resistenza e viene eletto senatore, nel 1948, tra le file del PCI. Coniugando la militanza politica con l'attività di studio e ricerca, diventa uno dei principali esponenti della politica culturale del partito comunista nell'Italia del dopoguerra, favorendo la nascita di istituzioni culturali come la Casa della Cultura a Milano¹.

L'elaborazione teorica di Banfi nel periodo '48-57, coincidente con l'elezione al Senato della Repubblica, ha profilato un articolato e denso impegno politico orientato alla promozione e alla difesa della scuola pubblica in qualità di piattaforma democratica; una piattaforma predisposta per la formazione e l'istruzione delle cittadine e dei cittadini in vista della partecipazione futura alla vita del Paese.

In questo importante segmento dell'opera banfiana, la questione concernente la democrazia assume un ruolo preminente e, oltre a fondare l'istituzione-scuola, illustra il profilo di una struttura orizzontale le cui linee operative si intersecano nel segno dell'interdisciplinarietà. La trama delle relazioni, delle interdipendenze e dei rimandi tra discipline, il loro dialogo, l'assetto cooperativo e costruttivo di un sapere aperto e progressivo, rimanda da un lato al progetto teoretico banfiano, cioè quello di un razionalismo critico in quanto dimensione fondamentale e sistematica, costantemente sottoposta a processi di verifica e integrazione di inedite acquisizioni²; dall'altra, inerisce al processo di edificazione – anzitutto valoriale – di una scuola e di una società universalistiche.

La lettura del testo banfiano attraverso lo sguardo analitico della pedagogia contemporanea, con i suoi strumenti concettuali, linguistici e procedurali, rivela come il dispositivo metodologico dell'interdisciplinarietà non ne

sia alieno. Il progetto filosofico e pedagogico dell'Autore mostra quanto, nella scuola delineata e nelle soggettività plurali che la compongono, sia presente l'assunzione del compito della problematizzazione della cultura, dell'incidere di una sistemazione articolata, complessa e trasversale dei saperi; permeabile alle nuove conoscenze e alle originali esperienze del reale. Aperta al divenire e al molteplice.

In questa prospettiva metodologica, il concreto atto del conoscere deve essere esperito e acquisito grazie all'interazione con plurali e diversificate declinazioni disciplinari. Infatti, la posizione teoretica banfiana polemizza contro ogni tradizionale metafisica gnoseologica, al fine di costruire un orizzonte epistemologico e critico di meta-riflessione: l'atto del conoscere diventa il terreno privilegiato entro il quale può essere dipanata, criticamente, la conoscenza stessa, e dispiegata in tutte le sue effettive potenzialità.

2. Cultura umanista e razionalismo critico

In uno dei suoi primi interventi in Senato, il 20 ottobre del '48, in riferimento alla situazione della pubblica istruzione dell'epoca, Banfi pone come fondamentale e costitutivo il richiamo a una cornice culturale e pedagogica che dovrebbe ispirare e guidare, tanto nella scuola quanto nella "civiltà italiana" moderna, l'opera di ricostruzione e di entrata nel nuovo secolo: l'umanesimo.

Attraverso la consapevolezza del posto che l'umano si è andato costruendo (anche in ragione dei drammatici eventi dai quali l'Italia, e il mondo, sono appena usciti), l'umanesimo della contemporaneità, nella declinazione banfiana, si profila in qualità di dimensione culturale che coniuga teoria e prassi, tradizione e innovazione, cultura filosofica e scientifica. Si tratta di un umanesimo pensato in qualità di piattaforma pedagogica in grado di accogliere, coordinare e integrare le differenti composizioni del sapere. Un umanesimo che compendia ed elabora conoscenze plurali, sostenuto dalla capacità della ragione di dipanarne i molteplici segmenti e analizzarne i tratti; e ancora produrne dei nuovi e verificarne la coerenza.

Banfi inaugura il percorso argomentativo con una presa di coscienza radicale, uno sguardo retrospettivo sul passato recente, un passato con il quale occorre confrontarsi per principiare un nuovo inizio sociale e pedagogico:

la nostra scuola secondaria ha perduto un suo, sia pur modesto, equilibrio e non ha saputo realizzare in sé quell'umanesimo concreto, fattivo, scientifico e storico che deve essere il nuovo principio della civiltà italiana;

¹ Per informazioni biografiche più dettagliate, si rimanda ai seguenti scritti: D. Malaguzzi Valeri, *Umanità. Pagine autobiografiche raccontate da Daria Banfi Malaguzzi*, Edizioni Franco, Reggio Emilia 1967; F. Papi, *Biografia di Antonio Banfi*, in «aut aut», n. 43-44, Il Saggiatore, Milano, gennaio-marzo 1958. Per un profilo critico, tra la vastissima letteratura, si prendano in esame i lavori di F. Papi, *Il pensiero di Antonio Banfi*, Parenti, Firenze 1961 e di G.M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Armando Armando/Edizioni Avio, Roma 1961.

² Cfr. A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1926.

umanesimo che, fondato sul lavoro costruttivo, ne svolge il senso umano ed è coscienza della storia, perché è suo dominio.³

Secondo l'Autore, la scuola secondaria italiana del primo '900 ha infatti perduto il suo rapporto con la dimensione storico-sociale e aperta del sapere, e dell'agire in ragione dello stesso; si è formalizzata e irrigidita, fino a trasformarsi – com'è noto storicamente – nell'ancella del potere fascista⁴.

Così, come il popolo italiano venne posto di fronte alla sfida della ricostruzione, il parlamento e le classi dirigenti e intellettuali devono impegnarsi nella ripresa di un umanesimo aperto, progressivo, universalistico, e che riesca a guidare l'umano “nella sua azione per trasformarla”⁵.

Banfi ricostruisce il percorso che l'umanità ha compiuto nel segno della libertà e nella liberazione dall'autoritarismo, dal settarismo e dal dogma, ponendo a principio la cultura rinascimentale delle lettere e delle scienze, del cosmopolitismo e della creazione in autonomia del proprio mondo⁶.

È un percorso che coincide, nell'Autore, con lo studio della vita e dell'opera galileiane e copernicane, considerate veri e propri momenti fondamentali dell'avventura del pensiero e dell'agire umanista. Umanista e moderno.

C'è un indirizzo chiaro della civiltà moderna, aperto nella cultura italiana da quel giorno in cui, con Galileo, l'uomo si è sentito gettato nel mondo a costruire il proprio mondo, a conoscerlo per mezzo della scienza – esperienza e ragione – che penetra la realtà, a costruirlo per mezzo della tecnica che umanizza il reale.⁷

Il riferimento banfiano è concernente una tecnica delle conoscenze che umanizza il reale, e che unisce l'umanità – il suo destino – nella realizzazione di una civiltà nuova, una civiltà della fratellanza ottenuta attraverso lo sviluppo dei saperi in dialogo, nel loro dispiegarsi filosofico e potenziale impiego scientifico.

Si è riconosciuto il valore etico del lavoro che affratellava gli uomini in questa creazione di una civiltà nuova. Si è compreso infine che l'umanità è storicità, non forma ideale di un essere, ma opera e volontà collettiva di costruzione e di progresso. La coscienza scientifica e la coscienza storica realizzandosi in una responsabilità tecnica e politica sono la base concreta della cultura e della civiltà moderna.⁸

In questo senso, Galilei costituirà un referente e un riferimento costanti all'interno della riflessione banfiana⁹; un profilo intellettuale nel quale, l'Autore, vede condensate le migliori spinte culturali del suo tempo, contraddizioni incluse; le energie più produttive e concrete, lo spirito della storia e delle idee e le scoperte scientifiche più significative. Il tutto, in una prospettiva progressiva e interdisciplinare – integrale – che comprende il proprio momento di sviluppo nel processo dialettico, in divenire, nel solco di un materialismo storico: all'umano galileiano e copernicano il compito e le possibilità di costruire l'umanità del presente e del futuro¹⁰.

L'istituto educativo della scuola, a questo proposito, costituisce per Banfi la dimensione essenziale dalla quale ripartire per formare le giovani menti attraverso l'istruzione alla democrazia e alla partecipazione, per infondere in loro il senso della costruzione collettiva del futuro, un futuro universalistico, progressivo e umanista. È un compito che la società deve affrontare ogni giorno, e che nella scuola trova la sua declinazione teorico-operativa più efficace. Si tratta di costruire il cammino dell'umano proprio come indicato dalla tradizione rinascimentale, nel segno di una cultura aperta alla ragione. La scuola si rivela la piattaforma privilegiata per questo lavoro, per questa sfida di ogni umano nel tempo:

compiere il voto della tradizione rinascimentale, è realizzare l'uomo moderno, fabbro del suo destino. Perciò, la scuola deve innanzi a tutti, guidare, con la lotta per la pace, la lotta per un rinnovamento sociale che apra all'umanità tutte le vie infinite del lavoro, della solidarietà, della cultura e della serena felicità.¹¹

3 Id., *La situazione attuale della scuola italiana* (20/10/1948), in Id., *Scuola e società*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 47.

4 Cfr. Id., *La crisi dell'educazione nell'occidente* (21-22/07/1953), in Id., *Scuola e società*, cit.

5 Id., *La situazione attuale della scuola italiana*, cit., p. 48.

6 Si prendano in considerazione due studi fondamentali di E. Garin sulla cultura umanista e rinascimentale in Italia: *L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento*, Editori Laterza, Bari 1932; *La cultura filosofica del Rinascimento italiano*, Sansoni Editore, Firenze 1961.

7 A. Banfi, *La situazione attuale della scuola italiana*, cit., p. 59

8 *Ibidem*.

9 A titolo illustrativo, si vedano: A. Banfi, *Vita di Galileo Galilei*, Casa Editrice La Cultura, Milano-Roma 1930; Id., *Galileo Galilei*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1949.

10 Cfr. Id., *L'uomo copernicano*, Arnoldo Mondadori, Milano 1950.

11 Id., *Conseguenze della guerra sugli studi e la cultura* (25-26/04/1951), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 133.

3. Crisi e sfide dell'educazione

Durante un importante convegno sullo stato dell'arte dell'insegnamento, e sulla condizione degli insegnanti – si tratta del *Congresso mondiale degli insegnanti*, che quell'anno, il 1953, si tenne a Vienna –, Banfi dismette i panni del senatore per riprendere quelli del filosofo dell'educazione.

All'interno della sua relazione, indica anzitutto una prospettiva di connotazione socio-relazionale della categoria di personalità, una categoria intorno alla quale, tra professionisti, si discute molto: come detto, siamo nel '53, e l'idea che la personalità sia anche il prodotto delle interazioni non è un dato acquisito – e condiviso – da tutti gli addetti ai lavori, da tutti gli insegnanti di ogni grado di ogni istituto nel mondo¹². Banfi connette la personalità a una dimensione sociale vasta e complessa, del quale l'individuo non è che un'espressione singolare e, a un tempo, parziale, in una struttura ben più articolata:

la personalità è tale in senso umano solo in quanto fa parte di un mondo di uomini e lo riflette in sé e da sé lo esprime, la società in cui e per cui essa vien formandosi è nella sua struttura e nella sua vita il fattore che nell'educazione non solo media tutti gli altri, li penetra, li unifica, determinandone insieme la continuità, l'armonia, le condizioni di efficacia e le linee di finalità.¹³

Ciò che interessa a Banfi filosofo dell'educazione non è l'elaborazione di un modello psicologista, ma lo sviluppo di una teoria critica dell'educazione, che renda conto delle determinazioni – in seno alla società – che producono le idee di educazione e dell'educazione in genere, scuole comprese, e delle determinazioni storicamente susseguites in ambito educativo. Il punto inaugurale della riflessione coincide con l'affermazione secondo cui, in una società dove le forze motrici – quelle lavoratrici – informano e trasformano l'esistenza in maniera dinamica, la scuola risponda con altrettanto dinamismo; specularmente: una scuola informata e spinta da forze intellettuali democratiche, progressive e universalistiche, produce una società fertile, aperta e dinamica. Banfi scrive che in una società dove:

il momento dinamico si accentua, si sviluppa un'interna differenziazione sociale, si articolano attività e capacità particolari, s'apre la coscienza di un processo storico e l'orizzonte dell'avvenire sociale, e in sua funzione s'accresce il senso di responsabilità personale.¹⁴

In questo senso, le indicazioni teoriche sulla struttura dell'educazione, da quelle epistemologiche a quelle teleologiche, realizzano un quadro d'insieme concettualmente molto sofisticato e, oggi, illuminano una progettualità contemporanea informata da questo spirito dialogante e mediatore fra aree disciplinari eterogenee.

Per Banfi il compito infinito e poderoso della scuola consiste nel condurre l'umanità verso l'apertura della ragione, e preparare la stessa a costruire il proprio mondo – in primo luogo, copernicamente: “la scuola è questa meravigliosa istituzione di libertà costruttiva che implica un solido terreno di partenza, e una visione limpida e serena dell'orizzonte che innanzi si disegna”¹⁵. Seguiamo ancora l'Autore nella sua relazione viennese, laddove afferma che l'educazione è, nella teoria come nella prassi, “preparazione delle personalità alla partecipazione allo sviluppo del corpo sociale, del costume e del mondo ideologico”¹⁶. Più dettagliatamente:

Essa si caratterizza perciò secondo tre momenti. Come formazione di aperte coscienze teoretiche, sensibili all'esperienza e atte ad ordinarla razionalmente, anzitutto, come istruzione; come incremento di attitudini pratiche, tecnicamente capaci di sviluppo, in secondo luogo, cioè come preparazione tecnico professionale; infine come creazione di personalità eticamente attive, inserire nel processo dinamico della vita sociale, cioè come educazione morale in senso costruttivo.¹⁷

I tre momenti del processo educativo – formazione di coscienze teoretiche; incremento di attitudini pratiche; creazione di personalità attive – coincidono con altrettante dimensioni pedagogiche delle quali, la scuola, si assume il compito e la responsabilità di predisporre e produrre: l'istruzione; la preparazione tecnico-professionale, dunque la formazione; l'educazione morale. Istruzione, formazione ed educazione rappresentano ancora tre momenti fondamentali dello sviluppo della persona e, in Banfi, ognuna di queste stagioni pedagogiche della persona è in relazione allo sviluppo della società e della vita collettiva.

L'approccio interdisciplinare e multidisciplinare che i moderni istituti educativi hanno articolato nel corso degli ultimi decenni è stato preparato nel solco della pedagogia progressiva del Novecento, del quale Banfi rappresenta uno degli interpreti più acuti e originali:

12 Cfr. Id., *La crisi dell'educazione nell'occidente*, cit., pp. 198-200.

13 Ivi, p. 189.

14 *Ibidem*.

15 Id., *Conseguenze della guerra sugli studi e la cultura*, cit., p. 126.

16 Id., *La crisi dell'educazione nell'occidente*, cit., p. 190.

17 *Ibidem*.

la pedagogia come scienza filosofica autonoma si pone solo nell'età moderna, in cui s'individua radicalmente il problema educativo. Mentre il pensiero pedagogico antico e medievale si dirompe tra i due poli opposti di una precettistica tradizionale e di un astratto ideale, il pensiero pedagogico moderno si appunta alla risoluzione di tal contrasto, alla creazione di una dottrina che medi l'ideale e la prassi.¹⁸

Per Banfi occorre fondare e costruire una scuola necessariamente aperta alle determinazioni storiche, in stretta relazione con il tempo e i suoi protagonisti attivi: se il valore universale della scuola passa dal rapporto con la storia in senso materialista, questa relazione pone in evidenza la struttura molteplice e interdisciplinare che la informa. L'anima della scuola, scrive l'Autore, risiede nelle attività umane che la compenetrano; e ancora:

nella concretezza della sua funzione sociale, nel coraggio del realismo attivistico che ispira [...]; qualsiasi contenuto vi entri si trasforma in vita [...]; sino al punto che la scuola diventa realmente l'istituto centrale e propulsivo della nuova democrazia del lavoro.¹⁹

Sono indicazioni di carattere teoretico, ma rivelano non soltanto un disegno filosofico, quanto una prospettiva normativa: rispetto ai lavori degli anni '20 e '30²⁰, Banfi elabora un progetto educativo dove la componente teorica e quella normativa risultano indissociabili.

Il contrasto fra la precettistica della pedagogia normativa e l'idealità della filosofia dell'educazione è affrontato e superato da un materialismo storico nella sua declinazione pedagogica di stampo razionale: ideale e prassi formano un movimento dialettico che sottopone a indagine critica la teoresi e la pratica, producendo un modello valoriale e procedurale – in riferimento ai *Principi di una teoria della ragione* – storicamente determinato.

4. Democrazia e interdisciplinarietà

Il paradigma che Banfi critica e intende superare è relativo a una scuola lontana dalla vita concreta, dalle condizioni materiali che la sostengono, dalla maggioranza dei soggetti che costituiscono la società; lontana da una

visione veramente progressiva della storia dell'umano, che mira alla liberazione delle forze individuali e collettive, nell'impegno per la realizzazione di un futuro senza sfruttamento e soggezioni. Per l'Autore, infatti, una società matura e consapevole:

impone nuovi problemi alla cultura, nuovi organismi, nuovi indirizzi, nuove strutture, nuovi programmi alla scuola. Essa impone la lotta per la cultura di tutto il popolo, per la cultura professionale del lavoro, impone la formazione di un umanismo realistico ed attivo, culminante, come a propria garanzia di sviluppo, nella libera ricerca scientifica e storica.²¹

L'idea di scuola democratica rappresenta e costituisce, per Banfi, una possibilità partecipativa e una necessità strutturale per il Paese, un'esigenza giuridica fondante e una prospettiva teleologica irrinunciabile. La scuola di Stato democratico è l'orizzonte entro il quale docenti e studenti – le forze produttrici e creative – esplorano e producono il mondo: “la scuola moderna è nata con la democrazia e la democrazia ha nella scuola la sua sicurezza e la sua fecondità”²². Un paese democratico implementa ed esprime una scuola altrettanto democratica; così, una scuola pensata e realizzata nel segno della più alta, complessa, ispirata e al contempo concreta e reale idea di democrazia, garantisce ai suoi frequentatori di partecipare, in futuro, attivamente e proficuamente al gioco e all'impegno democratico: “la scuola moderna, come scuola democratica di Stato, è scuola di tutta la società nazione, e in primo luogo è la scuola delle forze lavoratrici e costruttrici del Paese”²³.

La scuola che Banfi ha in mente stringe un rapporto diretto e produttivo con la realtà, con i soggetti che la abitano, e con i bisogni che li animano, e registra che “la scuola italiana soprattutto è lontana dalla vita, è una scuola astratta, è una scuola senza contatto con le reali, concrete esigenze del Paese”²⁴.

L'impegno pedagogico profuso da Banfi, politicamente e culturalmente negli anni della sua attività parlamentare, testimonia un percorso di costruzione – il quale è insieme teoretico ed etico – che alberga in sé gli sviluppi della pedagogia e della didattica contemporanee, e che innerva ancora lo stato del dibattito sulla scuola italiana e sull'idea di scuola in generale:

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Id., *Scuola per il popolo* (20/05/1949), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 63.

²⁰ Per la ricostruzione delle coordinate teoretiche della pedagogia e filosofia dell'educazione banfiane degli anni '20 e '30, si veda la recente e utilissima *Introduzione* di M. Baldacci ad A. Banfi, *La filosofia dell'educazione. Scritti scelti*, a cura di M. Baldacci, Edizioni Conoscenza, Roma 2020.

²¹ Id., *La situazione attuale della scuola italiana*, cit., p. 54.

²² Id., *L'Italia riprende la via del Risorgimento* (luglio-agosto 1953), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 209.

²³ Ivi, p. 211.

²⁴ Id., *La scuola italiana nello spirito della Resistenza* (27/04/1950), in Id., *Scuola e società*, cit., pp. 105-106.

L'istruzione è il momento essenziale dell'educazione scolastica, che informa di sé la sua struttura e il suo indirizzo. Essa risponde veramente all'esigenza di allargare oltre i primi confini della vita immediata familiare o ambientale l'orizzonte dell'esperienza infantile, ordinando anche quella prima esperienza, spesso, più che si creda, incoerente, frammentaria, scentrata, integrandola in un più vasto sistema di rapporti e di valori, creando la facoltà stessa di una sempre più estesa integrazione.²⁵

L'attenzione posta alla integrazione di esperienze cognitive in un "più vasto sistema di rapporti e di valori" documenta una consapevolezza culturale e metodologica che, a ragione, oggi possiamo intendere e valutare nella prospettiva della interdisciplinarietà, rilevando come la scuola rappresenti il luogo dove l'apprendimento procede attraverso l'incontro con il reale e viene informato per mezzo della presa di contatto con la complessità dell'esistenza condivisa. In questo senso, una pedagogia interdisciplinare comporta una formazione alla molteplicità, all'alterità e al dialogo tra saperi, e dunque la scoperta di una dimensione orizzontale dell'esperienza nella quale, le figure dell'educazione e dell'istruzione, offrono strumenti e coordinate di viaggio, ispirano e suggeriscono sentieri, stimolano le capacità creative nell'apertura di nuovi tracciati.

5. Scuola e realtà

L'interdisciplinarietà in qualità di dispositivo didattico, tanto in Banfi quanto nel contemporaneo, non si propone di progettare e implementare una scuola di trasmissione di puri contenuti che andranno poi a confrontarsi con il mondo: "non si formano le anime dei giovani irrigidendole in schemi grammaticali, ma allargando e armonizzando la loro vivente esperienza in senso umano"²⁶; né, una scuola dove il sapere è funzionale alla società in maniera strumentale – Banfi direbbe in senso borghese, quindi piegato su posizioni e bisogni della classe dirigente. Né, tantomeno, una scuola dove imparare, in maniera disgiunta e non dialogante, la teoria e la pratica. Banfi disegna il profilo di una scuola democratica, di un laboratorio di cultura e politica, dove i suoi abitanti imparano a vivere e coltivare la dimensione collettiva e dialettica; dove i contenuti puri non esistono, perché questi vengono trattati ed elaborati nell'ottica di un razionalismo critico che tutto sottopone al vaglio della ragione, soprattutto quando la prospettiva adoperata è orientata all'in-

serimento e la partecipazione alla vita politico-sociale e produttiva²⁷.

In primo luogo, l'affermazione di una progressiva apertura a una conoscenza "universalmente e obiettivamente" informata da una coscienza razionale, vicendevole allo sviluppo della persona nel solco di un sapere libero, antidogmatico e plurale. In seconda battuta, il perseguimento di un progetto-scuola che sappia indicare, attraverso lo studio e l'esperienza formativa interdisciplinare, l'orizzonte entro il quale non soltanto applicare contenuti, ma vivere e partecipare, viverli e renderli partecipi²⁸.

La funzione sociale della scuola, in definitiva, consiste nel produrre, attraverso lo studio e l'utilizzo interdisciplinare dei saperi (della loro eredità, dell'elaborazione costante, delle nuove acquisizioni), le capacità intellettuali di interpretazione della realtà fisica e umana, orientate ad attività che possano trasformare tecnicamente il mondo, e che lo rendano concretamente una dimensione dell'esistenza democratica; la funzione della scuola innesca un processo che richiama nuove forze a risolvere nuovi problemi.

Questo indirizzo della funzione sociale della scuola si manifesta, secondo l'Autore, anzitutto nel rapporto della stessa con la società civile. I processi produttivi – da quelli industriali a quelli culturali –, la sempre più complessa organizzazione del lavoro, la dinamicità della democrazia, con la sua dialettica interna, lo sviluppo della scienza, della tecnica e della cultura in genere, costituiscono la dimensione di confronto e richiamo incessante per la costruzione di una scuola, quindi di una proposta didattica, permeabile alla realtà.

6. Conclusioni

Permeabilità alla realtà esperienziale e fenomenica nella proposta e nella metodologia didattica significa progettare e attivare un dispositivo educativo, con i suoi strumenti e le sue specificità settoriali, nel quale occorrono un movimento e un'articolazione interdisciplinari: si tratta essenzialmente di una condizione strutturale che permetta l'avvicinarsi dei saperi e l'avventurarsi – intersecando coordinate – negli stessi.

²⁷ In merito a queste considerazioni, si veda il saggio di M. Baldacci concernente lo sviluppo dei paradigmi dominanti nella cultura scolastica contemporanea: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

²⁸ Cfr. Id., *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2022. Il volume affronta la questione del linguaggio della pedagogia – del suo vocabolario, dei suoi enunciati, del suo discorso – e del suo rapporto con la prassi educativa.

²⁵ Id., *Conseguenze della guerra sugli studi e la cultura*, cit., p. 126.

²⁶ Id., *Rosae rosarum rosis* (inedito, 1954), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 228.

A questo proposito, è utile ripercorre e riportare un passaggio di un denso saggio del '55 dal titolo *Scuola e società*, nel quale Banfi afferma che:

uno dei tipici caratteri di decadenza della scuola attuale sta nella generica astrattezza dell'istruzione che essa impartisce. Ciò deriva dall'isolamento della scuola, della perdita della sua funzione sociale, ed ha come risultato l'enciclopedismo vacuo dei programmi, l'astratta schematicità dei metodi didattici.²⁹

Contro "l'enciclopedismo vacuo" e, dunque, in opposizione all'astrattezza disciplinaristica e al grave formalismo rilevato nella scuola italiana, Banfi propone una scuola viva e vivace; una comunità di soggetti che, abitandola non già come una città, ma precisamente in quanto dimensione educativa, partecipano ai processi di studio e comprensione delle esperienze culturali, alla costruzione libera e orizzontale dei saperi.

La scuola non è una né una famiglia né una città: è la scuola, e i suoi rapporti in quanto tali devono esser messi in rilievo e non confusi e costituiti con quelli propri di altri organismi sociali. [...] Solo in tal modo essa prepara la gioventù ad essere ciò ch'essa deve essere in una società democratica aperta e progressiva: erede della tradizione, ma in senso dinamico; capace di svilupparne in sé le forze verso un mondo più liberamente umano.³⁰

Nell'ottobre dello stesso anno, in occasione dell'intervento al Senato *Per una politica democratica della scuola* nell'ambito di una discussione parlamentare sull'ordinamento dell'istruzione, Banfi rievoca nuovamente il processo di costruzione della civiltà moderna a cui fanno riferimento le figure di Copernico e Galilei.

Lo sviluppo di momenti chiave della storia culturale italiana ed europea come l'umanesimo, la rivoluzione scientifica, l'Illuminismo³¹, fino alle lotte resistenti per la Liberazione: tutte queste determinazioni concrete hanno concorso e concorrono alla definizione teorica e alla realizzazione concreta della scuola in quanto istituto dell'universalismo, della progressività, della coscienza laica, della partecipazione democratica, della liberazione dell'umanità dal dogmatismo. In questo senso, nella scuola come società, Banfi prospetta la promozione di un'istruzione:

basata sullo sviluppo delle coordinate fondamentali della coscienza moderna: la coscienza storica e la coscienza scientifica. Essa [la scuola] deve essere il fattore più forte alla creazione e allo sviluppo di quell'umanesimo costruttivo in cui sta il senso di tutto il processo della civiltà moderna.³²

Coscienza storica e conoscenza scientifica: nel quadro lessicale e ideologico banfiano degli anni '50, queste coordinate di sviluppo culturale concernono propriamente la possibilità e la necessità di dialogo e cooperazione disciplinare; riferiscono di un percorso verso la modernità che si è andato costruendo in ragione di una cultura aperta agli scambi proficui e alle trame sconfinite prodotte dall'incrocio positivo dei saperi.

La riflessione banfiana in ambito educativo, la cui linea di progresso si innesta nel tracciato della cultura umanista e materialista europea, ha predisposto un dispositivo pedagogico moderno e inclusivo non soltanto per ciò che concerne le fondamenta e la struttura delle istituzioni, delle soggettività e delle finalità dell'educazione. L'opera banfiana risulta contemporanea anche nel contesto di una ricerca orientata all'individuazione di concrete coordinate operative e metodologiche.

La questione dell'interdisciplinarietà emerge laddove l'attenzione dell'Autore si rivolge, anzitutto in chiave etico-politica, alla costruzione di una scuola aperta e permeabile al fuori, innervata dalla vita e modellata per mezzo della stessa, dialogica al suo interno e dialogante con la realtà. Una scuola dove cultura filosofica e scientifica sono poste in rapporto cooperativo e collaborativo, attraverso la disposizione dei vari livelli settoriali su una piattaforma razionale, e materiale, delle tecniche e dei saperi molteplici, il cui fine consiste nell'ispirare e produrre, nelle studentesse e negli studenti, quella cittadinanza attiva, consapevole e preparata a un futuro complesso tutto da costruire. In questo senso, la scuola democratica banfiana descrive una piattaforma pedagogica interdisciplinare perché, in definitiva, plurali e dialogiche sono le condizioni materiali dell'esistenza condivisa.

29 A. Banfi, *Scuola e società* (inedito, 1955), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 19.

30 Ivi, p. 21.

31 Cfr. Id., *L'Illuminismo ritorna – Perché?*, in «Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science», University of the Basque Country (UPV/EHU), Vol. 1, n. 3/4, ottobre 1952-marzo 1953 [JSTOR, www.jstor.org/stable/23912699].

32 Id., *Per una politica democratica della scuola* (21/10/1955), in Id., *Scuola e società*, cit., p. 241.

Bibliografia

Antonio Banfi e il pensiero contemporaneo. Atti del Convegno di studi banfiani (Reggio Emilia, 13-14 maggio 1967), La Nuova Italia Editrice, Firenze 1969.

Antonio Banfi tre generazioni dopo. Atti del convegno della Fondazione Corrente (maggio 1978), Il Saggiatore, Milano 1980.

Ad Antonio Banfi cinquant'anni dopo, a cura di S. Chiodo, G. Scaramuzza, Edizioni Unicopli, Milano 2007.

Il diritto dell'uomo al sapere e al libero uso di esso, Università degli Studi di Padova, Liviana Editrice, Padova 1954.

Baldacci, M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Id., *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2022.

Banfi, A., *Principi di una teoria della ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1926.

Id., *Vita di Galileo Galilei*, Casa Editrice La Cultura, Milano-Roma 1930.

Id., *Galileo Galilei*, Casa Editrice Ambrosiana, Milano 1949.

Id., *L'uomo copernicano*, Arnoldo Mondadori, Milano 1950.

Id., *L'Illuminismo Ritorna – Perché?*, in «Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science», University of the Basque Country (UPV/EHU), vol. 1, n. 3/4, ottobre 1952-marzo 1953 [JSTOR, www.jstor.org/stable/23912699; 19 apr. '23].

Id., *Scuola e società*, Editori Riuniti, Roma 1958.

Id., *La filosofia dell'educazione. Scritti scelti*, introduzione e cura di M. Baldacci, Edizioni Conoscenza, Roma 2020.

Bertin, G.M., *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Armando Armando/Edizioni Avio, Roma 1961.

Garin, E., *L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento*, Editori Laterza, Bari 1932.

Id., *La cultura filosofica del Rinascimento italiano*, Sansoni Editore, Firenze 1961.

Malaguzzi Valeri, D., *Umanità. Pagine autobiografiche raccontate da Daria Banfi Malaguzzi*, Edizioni Franco, Reggio Emilia 1967.

Papi, F., *Biografia di Antonio Banfi*, in «aut aut», n. 43-44, Il Saggiatore, Milano, gennaio-marzo 1958.

Id., *Il pensiero di Antonio Banfi*, Parenti, Firenze 1961.