

PROVIAMOCI INSIEME, LA PROGRAMMAZIONE MODULARE¹

Una precisazione lessicale

Anni addietro alcune circolari ministeriali davano agli Istituti tecnici la facoltà di organizzare in una cosiddetta '*area di progetto*' dei lavori specialistici che, invece di chiudersi nella sfera dell'apprendimento, potevano avere la caratteristica di espandere la conoscenza in un 'fare'. Era giunto il momento pedagogico delle 'competenze'. Negli ultimi anni il Ministero della P.I. ha pensato di riformare gli esami di maturità e così le circolari che intervenivano sui nuovi esami di stato hanno fissato l'attenzione sulle cosiddette '3 C', conoscenze, competenze, capacità. Nel frattempo è comparso un nuovo termine, nuovo per l'ambito d'inserimento: la modularità. Credo sia necessario fermarsi almeno un attimo per attardarsi su una precisazione di tipo lessicale che si rende obbligatoria dopo che l'indifferente uso dei termini *progetto* e *modulo* ha ingenerato confusione soprattutto tra i non addetti ai lavori.

In termini propriamente pedagogici, dando credito alla tradizione attivistica del primo Novecento, la voce progetto rimanda ai due fondamenti che ne costituiscono l'essenza (si veda W. H. KILPATRICK, *Il metodo dei progetti*, -1918- tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1948), cioè alla funzione attiva del discente da una parte e alla dimensione sociale propria di quest'apprendimento dall'altra.

In termini non propriamente pedagogici la voce progetto potrebbe invece significare una pianificazione, un piano di lavoro, un disegno che s'intende attuare all'interno di un percorso, che sia o no modulare; in questo caso il termine perde ogni valenza pedagogica per assumere quella condizionata dal lessico quotidiano. Effettivamente è così che occorre interpretare il termine progetto usato dal ministero; in questo modo si può parlare di progettazione all'interno di un insegnamento per moduli o all'interno di una qualsiasi operazione didattica senza che per questo si abbia il timore di cadere in contraddizione; in effetti non esiste intervento didattico che abbia efficacia formativa senza che a monte non ci sia una progettualità.

Il modulo, fatta questa precisazione, non può essere confuso con il progetto inteso in senso strettamente pedagogico; esso, infatti, mutua solo una delle due caratteristiche, l'attivazione delle menti dei discenti in funzione di un loro coinvolgimento operativo, intenzione manifestatasi proprio in quell'*area di progetto* di cui si parlava poco più su.

Circa la differenza d'uditorio

Appianato il fraintendimento lessicale, c'è una seconda considerazione su cui va posto l'accento, si tratta della differenza d'uditorio cui va indirizzato il modulo. Diverso è l'atteggiamento del docente se si tratta di studenti del triennio o di allievi del biennio. Rivolgendoci a questi ultimi potremmo ancora parlare del gruppo classe in termini cooperativi per cui forse anche la dimensione sociale dell'apprendimento, a cui ci si riferiva ricordando gli scopi della progettualità, po-

¹ Relazione presentata a Barcellona il 27 marzo 2001 all'interno del progetto d'aggiornamento sulla modularità.

trebbe rientrare; ma se si tratta di studenti del triennio, la tale dimensione non costituisce la base dell'insegnamento-apprendimento, essa resta solo sullo sfondo della funzione educativa. Per di più, se lo scopo consiste nel formare criticamente gli studenti del triennio a risolvere la problematicità del reale attraverso contenuti propri della disciplina, nel biennio ci si rivolge a studenti in possesso di strutture cognitive ancora in formazione; allora, in quest'ultimo ambito, invece di mirare a far acquisire conoscenze, potremmo pensare, da una parte a spronare gli allievi a 'scoprire' il mondo, e dall'altra a dar loro gli strumenti per 'confezionare' queste conoscenze. Proprio in quest'ambito il modulo è un toccasana. In quale modo? Lo richiamo rapidamente anche se in altra occasione ho avuto modo di soffermarmi più analiticamente²: riandando all'aiuto che ci viene offerto dagli studi della psicologia dell'età evolutiva quando analizza le strutture mentali dell'adolescente. Se partiamo dal fatto che egli possiede un pensiero ipotetico (prima induttivo e poi deduttivo) in grado di rapportare non solo gli effetti alle cause, ma anche di risolvere situazioni che vanno al di là del reale contingente, allora si può pensare di adattare i contenuti a questa sua caratteristica, invertendo i termini classici dell'educazione: dall'insegnamento all'apprendimento. L'adolescente è in grado di vedere con la mente, di sondare situazioni che partono sì dalla realtà, ma che, con l'utilizzo di strutture mentali rivolte al mondo del 'possibile', lo spingono verso la soluzione di un problema semplicemente pensato, e pensato per ipotesi. Accettando la sfida, scombinando e rovesciando il rapporto oggi esistente tra conoscenza e soggetto, riconducendo ogni evento complesso al pensiero ipotetico proprio di quest'età, si avrebbe già una chiave che permetterebbe di organizzare un nuovo tipo d'approccio metodologico. Per capirci con un esempio, se invece di affrontare lo studio di un contenuto da un punto di vista descrittivo, come spesso fanno molti testi scolastici, adeguassimo il contenuto alla mente dello studente, alla struttura ipotetico-deduttiva in suo possesso, porteremmo in primo piano la filosoficità del pensiero, trasformando il **contenuto** in un semplice **pretesto**. Infatti, partendo dal reale e formulando un'ipotesi obbligheremmo lo studente a riflettere in termini ipotetici inducendolo a formulare una possibile conclusione. Il problema evolucionistico, ad esempio, prendendo le mosse da quanto ebbe a dire un giorno Petter, potrebbe essere così formulato: "Se ogni coppia mette al mondo 20 figli e se non accade nessun evento esterno a modificare questa situazione, che cosa succederà alle generazioni in rapporto alle fonti di ricchezza?" La risoluzione si dipanerebbe tra molti rivoli corrispondenti a tante sezioni di un unico modulo o a tanti moduli di uno stesso percorso; infatti un esito senza dubbio dovrebbe portare al discorso darwiniano che focalizza la sopravvivenza in rapporto alla capacità adattiva; ma un altro esito andrebbe anche verso altri lidi che, partendo dal piano delle scienze naturali, potrebbe toccare il problema della solidarietà umana (le coppie possono dividersi le fonti di ricchezza), quello della politica (spetta ai governanti far rispettare norme fondamentali), quello dell'etica (che cosa è giusto fare), ecc... ecc... Ebbene, come si vede, occorre inventare una didattica che metta in primo piano le strutture filosofiche per congegnare dei problemi da destrutturare così come fa il linguaggio *basic* quando configura il problema attraverso i codici *if...then*, o così come accade con il sillogismo quando un processo viene costruito attraverso un percorso composto di *se... e se... allora...*

² Mi riferisco alla relazione tenuta a Torino rintracciabile nel sito del CIDI-Torino.

Definiamo il termine modulo

Prima di addentrarci all'interno della discussione sulla modularità, cerchiamo di dare una definizione di modulo che trovi d'accordo l'uditorio; esso è propriamente un tempo di lavoro 'compattato' (su cui si fonda peraltro la '*didattica breve*') e 'continuativo' (si svolge non più secondo le cadenze orarie solite, ma con un orario unitario), con obiettivi soprattutto rivolti alle 'competenze' da far acquisire piuttosto che alle 'conoscenze' da assimilare.

Prendendo spunto da esperienze già attuate nella scuola italiana, vale a dire riandando alla sperimentazione, tutta illuminata dalla pianificazione, nulla osterebbe che si potesse organizzare un insegnamento nel quale potessero trovar posto sia la progettualità, svolta per tempi lunghi, (intesa in senso forte pedagogico, si pensi ad esempio alla realizzazione di un giornale scolastico o a pianificazioni di filmati sui fatti accaduti nella scuola, nella città, nella regione, telegiornali, interviste ecc...) sia la didattica modulare, svolta in parallelo. Siccome poi i contenuti in un insegnamento modulare non sono già dati, ma sono da scegliere in funzione del settore in cui il modulo va inserito, la loro strutturazione dovrebbe essere compito esclusivo della programmazione del consiglio di classe; i contenuti del modulo potrebbero quindi prescindere totalmente da quelli disciplinari sistematici e questi, in presenza della modularizzazione, non verrebbero di necessità esclusi; nulla vieta che le due esperienze possano convivere ed essere svolte in parallelo. Solo che pare stia passando una parola d'ordine: "la scuola si deve convertire **totalmente** alla modularità". Non mi sembra il caso di sottostare alla presa di posizione dei neofiti per i quali o si sposa tutto il nuovo oppure si resta nell'immobilità precedente.

A dire il vero, la modularità s'inserirebbe forse meglio nella cosiddetta scuola dell'obbligo (comprendendo anche la fascia del biennio superiore) dove più che ai contenuti si bada alla costruzione di una mentalità di ricerca. Non è che nel triennio questa finalità debba essere esclusa; non mi si faccia dire ciò che non ho detto, ma forse non sarebbe male che nel triennio fosse la specificità disciplinare ad essere mantenuta con una certa ampiezza contenutistica; però queste sono scelte di tipo politico, non didattico.

Non vorrei che si credesse che la modularità nella scuola dell'autonomia fosse la panacea tanto attesa; mi sembra più uno slogan vetero-politico che un sostanziale intervento in grado di far mutare rotta alla scuola italiana anzi, come ricorda Maria Teresa Moscato, sembra "che la nuova logica modulare non sia altro che una giustificazione buro-pedagogica per ritagliare pezzi di programmi da svolgere in moduli, senza alcun vero criterio razionale che giustifichi l'eliminazione di teorie scientifiche, periodi storici, spazi geografici, contenuti letterari, monumenti artistici e archeologici di cui i futuri allievi dei moduli non sapranno mai nulla".

Il modulo, in effetti, non serve per accorciare i programmi; esso lavora sulle competenze e non sulle conoscenze; non è un'invenzione né ministeriale né didattica, semmai è un'applicazione didattica di uno strumento che il mondo del lavoro usa sistematicamente per la formazione rapida dei possibili lavoratori adulti e che sottostà allo slogan: "in poco tempo ti preparo un tecnico". Che cosa voleva l'industria? Che i suoi dipendenti, in un mondo regolato dalla taylorizzazione dei tempi, intesi sempre più in modo frenetico, approfondissero velocemente le loro competenze e perciò nacque la modularità; e ciò significava lunghe ore di lavoro su un unico tema. Non vorrei mai che la scuola imboccasse questa strada in modo totalizzante, diventando essa stessa una catena di montaggio nella quale i mo-

duli fossero la trama formale, e perdendo, contemporaneamente, la specificità del sapere.

Limiti e pregi

In effetti il modulo ha due specificità, una positiva ed una negativa insieme; esso prevede che si guadagni in profondità ciò che inevitabilmente si perde in estensione e in vastità. È rapportabile, per fare un esempio conosciuto, al corso monografico che l'Università usava per preparare i suoi studenti, anche se il paragone non è realisticamente sovrapponibile alla concezione modulare.

I limiti del modulo consistono nel non prevedere lo svolgimento di un programma lineare e organico e nel non prefiggersi una verifica sistematica di tutta la conoscenza pregressa, ma la sua forza sta su di un principio che è di fondamentale importanza nell'acquisizione del sapere: nella *motivazione*. Apprendere qualcosa essendo motivati significa appropriarsi coscientemente di quel qualche cosa che sta diventando patrimonio della nostra personalità; il piacere nell'apprendimento forse verrà a pochi, ma la motivazione all'apprendimento ben deve essere di stimolo per tutti. Il docente, quindi, nel progettare un modulo dovrà partire dalla stimolazione dell'interesse per un determinato contenuto-pretesto che serva da motivo trainante per l'acquisizione di determinate competenze.

Il personale è preparato?

E qui 'casca l'asino' - mi si perdoni la licenza - perché per stimolare l'interesse, per motivare gli studenti occorre una competenza scientifica e didattica nei docenti formatori che l'Università non ha elargito, né lo Stato ha mai preteso. Ed oggi finalmente ci si accorge che se si vuole una scuola nuova occorre specializzare i formatori; ma come si opera? Istituyendo le scuole di specializzazione in seno alle Università senza contemporaneamente prospettare quali competenze si desidera che i docenti acquisiscano e così le Università, come 'schegge impazzite' (*absit iniuria verbis*) vanno ognuna per proprio conto spesso riproponendo contenuti disciplinari invece di fermare l'attenzione sulla didattica della disciplina o sulle metodologie più appropriate per formare i futuri professori. Non si è mai visto che un datore di lavoro (in questo caso il Ministero della P.I.) assegni ad una agenzia di formazione (in questo caso l'Università) i suoi specialisti senza che contemporaneamente preveda quali competenze il futuro lavoratore debba possedere. Ed invece questo succede oggi nelle scuole di specializzazione abilitanti all'insegnamento. Evidentemente il Ministero parla bene, ma razzola male, nel senso che costringe i docenti in servizio a guardare alle competenze dei suoi allievi e costui, invece, non prevede che ciò debba accadere per costoro; e così continueremo ad avere insegnanti contenutisticamente preparati, ma metodologicamente poco duttili. Un esempio ci può essere d'aiuto per comprendere come sia necessario che il Ministero riveda il suo rapporto con le scuole di specializzazione universitarie. Fino ad ora il docente è stato abituato a trattare i contenuti attraverso un approccio di tipo lineare skinneriano; credo che oggi sia necessario orientare diversamente il futuro insegnante se si vuole che lavori all'interno della modularità facendogli acquisire quelle competenze metodologiche necessarie per lo svecchiamento della funzione docente.

Esemplifichiamo

Con l'insegnamento per moduli occorre rivedere il modo di 'leggere' il cosiddetto programma (a questo punto se si vuole esista, occorre che acquisisca un senso); se con la vecchia lezione eravamo abituati a procedere per capitoli che si susse-

guivano, con l'insegnamento modulare occorre progettare una serie di brevi percorsi, che abbiano in sé un'*autosufficienza semantica*. Per fare un esempio, una volta definito il tema, esso va problematizzato; sarà la ricerca sui dati a muovere il modulo; saranno la visita critica dei metodi, il confronto degli esiti ottenuti, la specificazione dei risultati ancora aperti alla problematizzazione o di quelli rimasti ancora nell'ambiguità di un'interpretazione non convincente, ecc... a determinare competenze e capacità più che conoscenze, peraltro necessarie anche se non determinanti.

Ma facciamo un esempio concreto immaginando un contenuto specifico quale potrebbe essere "il tema della verità". Più che fermarci a memorizzare o a presentare la definizione della 'nozione-verità', la si dovrà problematizzare mettendo in rilievo i diversi possibili approcci secondo i vari modelli di razionalità. Qui sta il nocciolo, a mio giudizio; occorre fare emergere, all'interno dei contenuti del modulo, le varie prospettive acciocché gli studenti siano invogliati a discutere, a ricercare, e non a studiare passivamente per ripetere la lezione del docente. Per tornare all'esempio sulla 'nozione-verità' si possono analizzare tre modelli di razionalità che cercano di definirla: uno che privilegia l'*ante rem*, in altre parole quel modello che prevede una risposta di tipo religioso-rivelativo (si pensi alla posizione di Platone, a quella del cristianesimo, a quella di Parmenide per restare nell'antichità); un secondo che opta per l'*in re*; vale a dire un modello che prevede per la verità una corrispondenza tra pensiero e cose (potremmo riferirlo ad Aristotele e a San Tommaso, nonché a tutta la chiesa cattolica, tomista); un terzo che predilige il *post rem*, cioè la convenzionalità tra gli uomini (ed il riferimento potrebbe partire da Gorgia per passare attraverso i nominalisti del Seicento ecc...). (I miei esempi si rifanno al mondo filosofico, ma un consiglio di classe potrebbe ben trovare gli agganci con le altre discipline). Ma a questo punto non è ancora concluso il discorso sul modulo intorno alla 'nozione-verità' perché questi sarebbero solo i contenuti su cui fondare il percorso. Occorrerebbe riproblematizzare in termini pragmatici il tema; in pratica ribaltarli nel mondo dello studente per stimolare una riflessione sul punto di partenza dei tre tipi d'uomo che sottostanno ognuno ad uno dei tre modelli; quali strutture mentali possono essere condizionanti del loro modo di operare, a quali esiti porta il loro modello di razionalità applicato al mondo, nei rapporti con gli altri, quale dei tre modelli sia preferibile per gli studenti e perché.

Lo scopo del modulo

In questo modo la scuola modulare acquista in criticità quel che perde in conoscenza; in effetti, con l'insegnamento per moduli invitiamo gli studenti a cogliere le strutture che regolano determinati comportamenti e quindi, in termini formativi, *insegriamo loro ad estendere ad altri campi del sapere e dell'attività umana quei criteri metodologici su cui ci si sofferma*, facendo assumere al modulo una complessità che nessun contenuto può dare se non impiega queste caratteristiche che portano lo studente ad andare ben oltre il tema specifico analizzato. Perché un modulo abbia senso occorre che esso sia recepito pieno di significato dallo studente e perciò non sono secondari la motivazione, l'interesse e i collegamenti con la quotidianità vissuta dallo studente. Non siamo più di fronte ad un elaborato che si appoggia su di un contenuto da tutti fruito secondo uno schema lineare, ma siamo all'interno di una multilinearità nella quale il beneficiario legge non solo per capire, ma anche per decidere quale itinerario compiere. Diceva Bruner: "Comprendere significa cogliere il posto occupato da un'idea o da un fatto in una più generale struttura di conoscenza. Quando capiamo qualcosa, lo capiamo co-

me esemplare di un principio concettuale o di una teoria più vasti. La conoscenza stessa è organizzata in modo tale che la comprensione della sua struttura concettuale rende i particolari più evidenti” (BRUNER, *La cultura dell'educazione*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1997, p. 9.)

La sua struttura (somiglianza con l'ipertestualità)

È la struttura complessiva che interessa, non la linearità contenutistica; l'istruzione programmata lineare non serve più in quanto l'approccio viene rovesciato. Il vecchio approccio *ex cathedra*, sovradimensionando l'importanza della unidirezionalità sui possibili rimandi ad altri anelli della catena, era rigorosamente organizzato secondo il procedimento storico, che seguiva uno sviluppo fatto di un 'prima' e di un 'poi', cioè mappato nel tempo. Ora, ripensando ad uno schema diverso, nel quale invece di utilizzare come contenitore il tempo, si usi lo spazio, le informazioni si aggregano secondo una diversa mappatura, stando una 'accanto' all'altra. Se l'intreccio dei dati nel tempo avviene secondo una sequenza che dà risalto ai periodi, alle epoche, agli istanti, insomma alla 'durata', l'intreccio nello spazio permette una riorganizzazione che fa prevalere relazioni diverse: i dati si rimandano e si riannodano in base alla loro forza di aggregazione, di attrazione e di repulsione secondo rapporti spaziali, di contiguità, di somiglianza, di concomitanza che appartengono non più al 'fine dicitore' (il docente), ma agli stessi fruitori del viaggio. Se la linearità si fondava su un tutto-già-dato, il modulo diventa un oggetto che può essere scomposto e riorganizzato a piacere permettendo allo studente di collegare tra loro i contenuti secondo relazioni mosse dalle sue strutture mentali, che vanno, comunque, riproblematizzate. Secondo quest'ottica un possibile paragone con il *puzzle* o con il mosaico non regge in quanto là le tessere non hanno un significato autonomo di per sé compiuto, ma devono essere collocate all'interno di un disegno a largo raggio, qui, invece occorre che il modulo racchiuda già in sé un significato ben conchiuso; non siamo più quindi alla presenza di uno schema skinneriano, ma nel bel mezzo di un reticolo nel quale le connessioni tra i nodi seguono collegamenti multidirezionali, il cui accesso è possibile in tempi diversi e da molte altre situazioni didattiche. Cioè più moduli possono avere dei rimandi, degli intrecci, anche se non esiste l'obbligo di tesserli assieme; ognuno di essi deve godere di una propria autonomia. È vero che anche i moduli al loro interno possono venir letti secondo un percorso lineare previsto dal docente, ma la differenza sta proprio nel fatto che lo scopo non è quello di memorizzare i contenuti, ma di ripensare agli schemi mentali, ai paradigmi, alle strutture che tengono insieme e condizionano i contenuti perché con l'insegnamento modulare sono più le competenze che le conoscenze a determinare il progresso nell'apprendimento. Da quanto siamo venuti dicendo, il modulo può essere visto, come normalmente lo stiamo pensando tutti, come un percorso già riempito di contenuti, esercitazioni, strumenti ecc..., ma potremmo fare uno sforzo e pensarlo come un tracciato, progettato per far emergere determinate strutture ma nel quale i contenuti non siano già dati, semmai appena accennati, e che diventino motivo di ricerca degli studenti.

Questa metodologia è più figlia del modello psicologico 'del campo' che del modello della linearità; infatti gli elementi che lo studente verrebbe a combinare, si assocerebbero seguendo rapporti, ruoli e funzioni che dipendono da quel tutto che è lo studente nel quale poi si immergerebbero per dare un frutto diverso da soggetto a soggetto. È la vittoria della diversificazione contro l'omologazione della scuola del cosiddetto 'programma' uguale per tutti in tutti i contenuti. Diciamo che con

l'istruzione lineare siamo in presenza di un film giallo in cui solo alla fine compare il colpevole a dar forza alla catena di eventi precedentemente incontrati, nel secondo siamo in un campo magnetico dove le forze elettriche che attraggono gli oggetti la fanno da padrone; nel primo caso, esemplificando con un prodotto informatico, siamo all'interno di una serie preordinata di immagini (power point) che si susseguono in base ad una organizzazione già prefissata, nel secondo all'interno di un viaggio nel mare sconfinato delle strutture (ipertesto). E non a caso ho parlato di prodotto informatico; effettivamente la modularità ben si coniuga con l'ipertestualità.

L'insegnamento modulare ha di mira la libertà di espressione piuttosto che la solidità di un sapere già codificato per cui, allargando quanto siamo venuti affermando, potremmo dire che esso non si rifà ad un unico modello di apprendimento, ma, come accade anche con l'ipertestualità, ne coinvolge almeno tre, quello del campo, quello della scoperta e quello della precomprensione. Nella costruzione del viaggio, infatti, i casi paradigmatici su cui si concentra l'attenzione del giovane vengono a legarsi secondo quelle stesse leggi associative a cui ricorre l'istruzione lineare programmata (somiglianza, contiguità, concomitanza...), ma qui tali leggi non sono dominate dall'insegnante bensì dallo studente attraverso anche l'uso di altre strutture come la simmetria, la regolarità, la corrispondenza ecc... Proprio grazie all'impiego di questo reticolo lo studente potrà riutilizzare i contenuti appresi mettendo in evidenza la sua capacità nello scoprire nuove vie e nuovi significati; la revisione problematica di quel caso paradigmatico che lo studente sta affrontando, ristrutturandolo, gli permetterà di comprendere che ogni soluzione trovata è una delle possibili vie per decifrare la verità; e questo aprirà forse nuovi orizzonti. Il modello psicologico delle pre-comprensioni, messo in evidenza dai costruttivisti, che prevede che le griglie con cui gli studenti analizzano il reale facciano parte integrante della loro coscienza fin dalle prime esperienze maturate nella loro vita scolastica, qui è fondamentale nella ricerca del proprio percorso. Infatti se è vero che queste griglie governano ogni comprensione, e quindi potrebbero tener abbarbicato lo studente ai suoi canoni di riferimento preconcepiuti, è altresì vero che la pluralità di viaggi prospettati dal modulo potrebbe mettere in crisi questa unicità, facendo uscire lo studente da quel circolo vizioso nel quale si impanierebbe se lo lasciassimo cadere vittima delle sue precomprensioni. La ricerca delle strutture, dei paradigmi, dei modelli potrebbe destare nell'animo del giovane quel senso di dubbio per il proprio sapere e quel senso di meraviglia di chi è aperto ed attento alle ragioni degli altri. Ogni verità acquisita potrebbe apparire nella sua veste più aperta, cioè potrebbe dar luogo ad una revisione del proprio percorso; esso potrebbe apparire parziale, come adeguamento dei dati ad una struttura che li ha illuminati e perciò stimolante per l'apertura delle menti in vista di una revisione delle proprie pre-comprensioni. È sull'uso delle strutture logiche, delle architetture mentali, delle intelaiature razionali che occorre puntare per togliere di mezzo le resistenze mentali; e questo può ben farlo la nuova frontiera modulare se usata nella sua accezione di mezzo più che di fine.

Cambio di funzione dei soggetti dell'educazione

Se la funzione dello studente muta, divenendo egli stesso centro motore della sua ricerca, anche quella dell'insegnante si modifica: da decodificatore o quanto meno da trasmettitore di un sapere dato assume quella di stimolatore di soluzioni da esplicitare; da decrittatore di contenuti a suggeritore di un metodo ipotetico-deduttivo col quale rinnovare i significati codificati.

Accettando il modulo all'interno di questa prospettiva occorre quindi prestare molta attenzione che esso non diventi una sezione del classico programma o che non si riduca a frammento d'informazione spacciata per modulo, come da alcune parti nell'editoria vedo già comparire; il modulo deve avere delle caratteristiche d'approfondimento sì ma più nei confronti della struttura del sapere che del contenuto. È per questo che in precedenza giudicavo la modularità più adatta al cosiddetto biennio che non al triennio. In effetti nei trienni non vedo molte ragioni di preferibilità della 'didattica modulare' rispetto alla organizzazione tradizionale, mentre sembra che il Ministero, assumendo la posizione del neofita che abbraccia acriticamente la nuova metodologia, voglia seguire una strada innovativa che lo porta a perdere di vista la valenza dello strumento modulare. Se si vuol porre rimedio all'ampiezza dei programmi non è sfrondando in questo modo che si ottiene una preparazione dello studente, né del futuro docente. In effetti, mi si permetta una riflessione, è vero che un soggetto competente sa agire molto meglio di uno incompetente, ma la competenza non si acquisisce senza conoscenza; perciò un futuro docente senza conoscenze (è ciò che è avvenuto negli ultimi corsi abilitanti...) farà fatica ad acquisire competenze che gli permettano di affrontare ad esempio la lettura di Hegel.

Ancora un esempio

Ma qualcuno affermerà che dal mio discorso precedente sembra non aver più senso spiegare Hegel. Vorrei contraddirlo mostrando come proprio in Hegel ci sia la struttura forte che permette la costruzione di un modulo; infatti il suo criterio di verità è presente in molti settori del sapere e perciò non è corretto buttare a mare il cosiddetto 'vecchio sapere'; è il metodo di approccio che va cambiato, sono le competenze a dover essere rinnovate, e in campo educativo le competenze significano metodologia didattica. Per fare un esempio partiamo da un passo del filosofo in questione:

Il boccio dispone nella fioritura, e si potrebbe dire che quello vien confutato da questa; similmente, all'apparire del frutto, il fiore vien dichiarato una falsa esistenza della pianta, e il frutto subentra al posto del fiore come sua verità. Tali forme non solo si distinguono; ma ciascuna di esse dilegua anche sotto la spinta dell'altra, perché esse sono reciprocamente incompatibili. Ma in pari tempo la loro fluida natura ne fa momenti dell'unità organica, nella quale esse non solo non si respingono, ma sono anzi necessarie l'una non meno dell'altra; e questa eguale necessità costituisce ora la vita dell'intero. *Fenomenologia dello spirito*, a cura di E. de Negri, La Nuova Italia, Firenze 1960, p. 2.

Che cosa si evince da questo passo? Un modello di razionalità forte: la verità non sta nel parziale, nell'isolato, nell'individuale, ma nell'intero (ultime parole costituisce ora la vita dell'intero), o meglio nello svolgimento di questo intero attraverso forme particolari (boccio, fiore, frutto) che non possono essere considerate isolatamente, ma devono essere viste nel tutto (nella pianta) come una circolarità senza fine dove le singole manifestazioni temporali, i singoli oggetti che si susseguono hanno valore in quanto ognuno si rapporta con quello che lo precede e che lo segue (la loro fluida natura ne fa momenti dell'unità organica della settimana riga) e dove ogni singola realtà, presa isolatamente, è *falsa esistenza* del tutto; ogni manifestazione, in quanto espressione correlata con il tutto è strumento (stazioni

prefissate³ dirà in altra parte della *Fenomenologia*) di quella realizzazione (che è l'intero). L'intero, a ben guardarlo nella pianta, non è inteso come statica realizzazione finale, come punto di arrivo, ma processo di un continuo divenire: è la processualità che fa apparire necessarie le singole parti, che fa emergere la loro correlazione con il tutto (dispare, subentra, dilegua, fluida natura, vita dell'intero). La verità quindi non sta nella singola parte, nel fiore, nel frutto, nel boccio, ma nel tutto, cioè nelle relazioni tra le singole parti, nello sviluppo che si realizza inevitabilmente attraverso i contrasti. La realtà dunque, sottoposta ad una continua contraddizione, vede la morte del fiore come necessità che origina il boccio, è un continuo movimento, come lo è la nostra vita.

Ricerca in altri campi

Questo modello di razionalità può essere ricercato in altri campi della realtà; tra gli esempi mi vengono alla mente l'apologo di Menenio Agrippa (ogni classe sociale ha valore nello Stato), la parabola di Cristo dei tralci e della vite (l'unità sta nella Comunione ecclesiale); un altro il 'tutto che siamo noi' e le nostre singole pulsioni. Quante volte il nostro progetto (tesi di partenza), nella nostra mente perfetto, si è dovuto inchinare di fronte alle difficoltà della nostra vita quotidiana (antitesi)! Quello che ne è uscito (il risultato, la sintesi) è ciò che resta dell'universale dopo lo scontro col particolare, ciò che resta, ad esempio, della nostra intenzione di attuare il principio di giustizia ogni volta che ci accingiamo a metterlo in pratica nella quotidiana nostra azione. L'intero, dunque lo troviamo come sintesi tra una dichiarazione di principio, sempre perfetta nella sua universalità (tesi), ed una sua estrinsecazione che non permette che essa si manifesti nella purezza nella quale era stata concepita (antitesi). Noi, dunque, in quanto divenire, non siamo staticamente perfetti, ma perfettibili e la contraddizione è l'anima di questo viaggio; senza di essa non ci sarebbe movimento, né vita. Siamo esattamente nel procedimento hegeliano chiamato dialettica e questa può ben essere messa in rilievo come struttura che determina la lettura degli accadimenti.

Ma fin qui siamo alla pura spiegazione con l'enucleazione di un modello di razionalità solo compreso e non ancora reso utilizzabile:

1. le singole parti esistono solo in funzione del tutto;
2. importante è l'intero dove ogni parte contraddice la precedente, prepara la successiva,
3. il tutto è immerso in un processo dialettico.

Immaginiamo ora di applicare questo modello alle attività del genere umano, al concetto di Stato, ad esempio; che cosa ne esce? Che ogni cittadino, alla luce di tale modello, vale solo in quanto è parte di uno Stato; non è lo Stato a nascere dalle volontà dei singoli (cioè lo stato democratico), ma sono gli individui a sottemtersi a lui (è lo Stato etico); la volontà dello Stato appiattisce tutti i desideri d'emergenza del singolo; ogni uomo è in funzione (Hegel lo chiama 'funzionario') del complesso generale ed è naturale che avvengano i contrasti, anzi sono questi a determinare lo sviluppo; anche le guerre, in quest'ottica, vengono giustificate in quanto anima del divenire storico... e via di questo passo. È chiaro che il docente deve stimolare alla riflessione e più egli ha conoscenza di ciò di cui parla e competenza nello sviscerare e nel regolare il dibattito, la riflessione, la ricerca, più la classe si appassionerà ed entrerà in contatto con un *sapere cercato* invece di un *sapere ripetuto e preconfezionato*. Diceva Dewey: "l'intelligenza è intrinsecamente volta in avanti: soltanto dimenticando questa sua funzione primaria essa diventa

³ *Fenomenologia dello spirito*, in *La filosofia di Hegel*, a cura di V. Verra, p. 119.

un puro mezzo per un fine già dato; [...] un'intelligenza pragmatica è un'intelligenza creativa, non una routine meccanica" (J. DEWEY, *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze 1957, p. 100).

Applicando tale modello di razionalità alla storia, la potremmo vedere come manifestazione di un percorso razionale e non come un insieme caotico di eventi; ci si convincerebbe che nei fatti c'è un 'perché', che i fatti sono retti da motivazioni ed ogni evento è rapportabile alla sua causa, in un percorso concatenato manifestante, a chi sia in grado di coglierlo, una struttura sottostante, anzi un fine: in breve, ci si convincerebbe che la realtà è mossa da una razionalità che aspetta solo di essere portata alla luce. In fondo come sono fatti tutti i nostri testi di storia quando presentano i vari capitoli trattanti le guerre? Incominciano con un paragrafo nel quale sono estrapolate dai fatti le 'cause della guerra'; ebbene, non è questo un modo per cercare una razionalità che spieghi la consequenzialità tra ciò che è avvenuto e ciò che ha spinto i fatti ad accadere? L'importante è non cadere nel tranello finalistico che legge i fatti che verranno come spiegazione di ciò che doveva avvenire. Possiamo sostenere che una volta entrati nell'ottica hegeliana molti settori dell'azione dell'uomo, alla luce di questo modello, acquistano nuova forma, anche gli stessi films. Si pensi a *2001, Odissea nello spazio* che a buon diritto potrebbe essere preso come espressione del pensiero hegeliano. Esso tratta della storia dell'evoluzione spirituale dell'uomo, dove con spiritualità s'intende il progredire della conoscenza sia nei contenuti sia negli strumenti da questa adoperati.

Il riassunto è brevemente tracciabile:

Siamo in una situazione pre-umana quando le scimmie si contendono a brandelli il cibo e lottano per la sopravvivenza; un fatto strano accade: compare un monolite alto, liscio, che incute un certo timore; le scimmie che vi si avvicinano, e solo quelle che lo toccano, saranno destinate a trasformarsi in uomini (bellissime sono le sequenze che lasciano intendere questo passaggio: uno scimmione, utilizzando un osso di animale, in un rapporto di causa-effetto suggerito dal gioco di sovrapposizioni di immagini, comprende che quell'osso può diventare un'arma utile all'acquisizione del cibo); questo monolite accompagnerà l'evoluzione del genere umano e, comparso sulla Luna, spingerà l'uomo alla sua conquista, e, riapparso nello spazio, lo spingerà verso l'Infinito, con il progressivo miglioramento delle capacità umane, tecnologiche, scientifiche e spirituali.

Ma dove sta il modello di razionalità?

Posto che non si vuole entrare nel merito delle singole interpretazioni che del film la critica ha dato, ma che esso è utilizzato a puro scopo didattico, il monolite potrebbe essere letto come "il programma che regola l'evoluzione del genere umano", cioè l'hegeliana *Idea in sé* che ha bisogno della Natura, prima, e dell'uomo, poi, per manifestare tutta la sua potenza; ha bisogno della corporeità se vuole realizzarsi: senza il 'fuori di sé' non saprebbe realizzare il suo progetto; la verità verrà scoperta nel momento in cui sarà compresa la funzione del monolite, dell'Idea astratta che, immersasi nel mondo, ha instaurato un rapporto tra sé e la natura, tra l'Idea in sé e l'*Idea fuori di sé*; il monolite contiene già in sé il percorso, ma non ancora compiuto, lo contiene iperuranicamente nella sua veste astratta (la *Logica* di Hegel); la sua attuazione avverrà solo in presenza della Natura (Filosofia della Natura), senza la quale non ci sarebbe realizzazione, ma unicamente astrazione. Il collegamento con quanto dicevo poco più su (ad esempio intorno al criterio di giustizia) circa la progettualità che sta nella nostra mente e la sua realizzazione è chiaramente rapportabile a quest'itinerario. Se nel diventar altro c'è la concretiz-

zazione (il momento negativo —antitesi— in cui la perfezione astratta —tesi— s'incarna), è solo grazie all'uomo, unico in grado di comprendere quella programmazione, che viene alla luce la razionalità che sottende il tutto; è solo con l'uomo, unico in grado di aderirvi appieno, che *l'Idea ritorna in sé; l'uomo manifesta, comprende ed accetta di essere strumento nelle mani di un programma* (e ritorniamo al brano succitato del boccio e alla sua applicazione nello Stato): la razionalità profonda governa la Natura e questa può restare inconsapevole (le scimmie che non toccano il monolite), oppure divenire consapevole (nell'uomo; le scimmie che toccano il monolite). La realtà allora è razionalità programmata dove importante non è il raggiungimento di un punto statico finale, ma l'evoluzione continua del tutto; non è l'Idea di Platone o l'universale astratto d'Aristotele, ma il πάντα ρει d'Eraclito.

Estensione del modello

E dove possiamo estendere questo modello di razionalità? Alla metafisica (a), alla biologia (b), alla religione protestante (c) dove potrebbero essere messe in luce la progettualità (a...Dio prima della creazione, b...il DNA, c...la predestinazione), la sua attuazione nel mondo (a...Dio che crea, b...lo sviluppo dei contenuti del DNA, c...l'estrinsecazione provvidenziale nei fatti), il ritorno attraverso la comprensione che ciò che accade doveva avvenire proprio così (a...la religione che spiega l'esistenza del tutto in funzione della lode da rendere a Dio, b...le scienze che spiegano che ogni essere è così perché il suo DNA lo ha determinato ad essere così e non altrimenti, c...la cultura protestante che spiega ogni fatto come voluto da Dio).

Con quest'esempio un po' lungo (preso a prestito da un mio lavoro che si trova in F. FERRARI -a cura di-, *Modelli di razionalità nella filosofia contemporanea*, Aracne, Roma 2000) non ho voluto dire che sia obbligatorio costruire nel triennio un modulo su Hegel, ma non è neppure escluso che Hegel possa essere esteso al di là delle scuole dove elitariamente oggi viene affrontato analiticamente, forse non sempre però in modo adeguato.

Per concludere

La competenza didattica va ricercata, approfondita e consolidata se si vuole che la scuola cambi; essa non muterà perché le circolari ministeriali o perché il nostro Parlamento vara riforme che cadono dall'alto; cambierà se si prepareranno metodologicamente e didatticamente i nostri docenti e quindi se la stessa Università diventerà luogo aperto alle ricerche didattiche che ancora sono troppo poco valutate, luogo in cui, come succedeva ancora negli anni '70, l'osmosi tra scuola superiore e Università sia accettata; oggi, invece, ciò che determina l'accesso alla docenza nelle scuole di specializzazione è l'appartenenza alla struttura universitaria; o si è strutturati o difficilmente viene riconosciuta una competenza di formatore.

Ma tralasciando le geremiadi e ritornando al tema della modularità voglio qui concludere prendendo a prestito dal testo di LUCIO RUSSO, (*Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, Milano 1998) una storiella della quale servirmi in modo simbolico.

La scuola degli anni '60 avrebbe posto un problema elementare ai suoi studenti così formulato:

“Un contadino vende un sacco di patate per mille pesetas. Le sue spese di produzione sono i 4/5 del prezzo di vendita. Qual è il suo guadagno?”. Nulla da eccepire sulla sua formulazione, chiara anche se poco invitante.

Immaginiamo ora di farne una versione che si avvicini ad un insegnamento “ri-formato”. Essa sarebbe probabilmente così espressa:

“Supponendo che degli agricoltori vogliano vendere un sacco di patate per 1000 pesetas, fai un sondaggio per determinare il volume della domanda potenziale di patate nel nostro paese, completa questa ricerca analizzando gli elementi del problema, mettendo in rapporto gli elementi fra loro e cercando il principio del rapporto fra questi elementi. Per finire, fai una tabella a doppia entrata, indicando in orizzontale, in alto, i nomi degli elementi citati, e in verticale, in basso, i diversi modi di cucinare la patate”.

Ci accorgiamo subito che questa volta non si cerca di fermare lo studente su un livello di meccanicità matematica, ma lo s’invoglia a produrre, a muoversi, ad agire, motivandolo nell’acquisizione delle sue conoscenze.

Questa è la scuola nella quale può inserirsi il modulo, questa è la scuola sulla quale sempre più numerosi possono essere anche gli apporti dei docenti della secondaria a cui purtroppo l’Università non guarda, eppure tanto utili sarebbero nella formazione delle nuove generazioni!