

DIDATTICA BREVE E MODULARITÀ¹

DALLA TEORIA ALLA PRASSI

I PRODROMI

Credo sia il caso di ricordare che nella secondaria fin dagli anni '60 si sentì il bisogno di rivedere l'approccio con la disciplina che si insegnava; erano quelli gli anni in cui il fermento, magari non del tutto cosciente in ogni docente, produceva una iniziale spinta nei confronti dell'editoria, costretta a riflettere sull'uso del manuale, ed anche in chi alla ricerca aveva votato la sua vita, nel docente universitario. Così nelle discipline umanistiche vennero introdotti brani antologici a sostegno del percorso storico² e in quelle scientifiche venne ripensato addirittura l'approccio disciplinare³. Così da una parte nascevano o si rinnovavano nuovi strumenti (è il caso delle antologie nelle discipline umanistiche) e dall'altra scaturivano interventi metodologici più rispondenti ai mutamenti dei fabbisogni formativi (è il caso della Didattica Breve⁴). Proprio in queste ultime discipline venne proposto uno "smontaggio" della materia cosicché i suoi contenuti, attentamente esaminati, permettessero di essere ridefiniti con la messa allo scoperto dei loro legami; questa operazione doveva poi suggerire agli studenti un personale rimontaggio della materia secondo una nuova versione. Quanti contenuti, infatti, si insegnano ancor oggi senza che gli studenti colgano i nessi o ne capiscano le connessioni! Come si procede di solito nella presentazione della lezione? Scrivevo tempo addietro⁵, ed ancor oggi sono della stessa opinione:

“Normalmente si incomincia dall'analisi di singole sfaccettature, di singoli paragrafi, di singole parti, che, solo alla fine, formeranno un tutto; noi questo tutto lo abbiamo già in mente, mentre lo studente lo deve costruire piano piano e, solo quando lo avrà recepito per intero, la sua mente si illuminerà. [...] La finalità non è quella di condurlo all'interno di un film giallo che gli faccia scoprire il più tardi possibile chi è l'assassino (conoscenza ottenuta per somma di singole analisi), ma quella di presentargli, con funzione didattica (e se vogliamo in forma didascalica), un territorio di cui gli dobbiamo fornire le mappe; attraverso queste egli incomincerà con noi ad esplorarlo, e tanto più agevolmente lo saprà ripercorrere quanto più lo avrà compreso in profondità (sintesi come gestione personale di singole analisi che però si inseriscono in un complesso globale). Si tratta di 'giocare a carte scoperte' fin dal momento della presentazione allo studente del primo contenuto per cui il codice comportamentale del docente, attenendosi al processo psicologico dei giovani, si dovrebbe rifare ad un metodo secondo il quale prima di tutto occorre che essi sappiano di che cosa si parla (offrendo loro una mappa⁶ del territorio che si intende conoscere — *globalità* — prima fase); solo in una seconda fase si procederà all'*analisi* particolareggiata dei singoli passaggi [...]; in

¹ Convegno Didattica breve e filosofia Venezia 1 ottobre 2001

² Come ad esempio avvenne con gli autori di manuali di filosofia - tutti peraltro ancora appartenenti all'accademia.

³ Come avvenne con Filippo Ciampolini, ordinario di Elettrotecnica nella facoltà di Ingegneria all'Università di Bologna che pensò bene di presentare il suo programma annuale in forma semplificata al massimo, metodologia che poi condensò in una pubblicazione F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, il Mulino, 1993.

⁴ Per un approccio più specifico si veda l'articolo A. GIROTTI, *La didattica breve come didattica sensata nelle discipline filosofiche* in AA. VV., *Filosofia e didattica breve*, Irsae Bologna 1997, pp. 36-51 e in succinto quello pubblicato nel *Bollettino della SFI* n° 162, settembre-dicembre 1997, pp. 45-56.

⁵ Si veda A. GIROTTI, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Unipress, Padova 1996.

⁶ «La visualizzazione, tramite schemi a blocchi è uno degli strumenti più efficaci per un insegnamento a carte scoperte». F. CIAMPOLINI, *La did...*, p. 111.

una terza fase toccherà poi agli studenti ricostruire quanto hanno appreso (*sintesi* — terza fase — ...). *Sincreti, analisi, sintesi* sono le tre tappe che devono essere considerate imprescindibili all'interno di una corretta applicazione metodologica.”

Ma se nelle discipline cosiddette esatte la proposta poteva avere una facilità di esecuzione, nelle discipline umanistiche ciò non era facilmente percorribile. La matematica in fondo è una disciplina di ordine deduttivo, per cui nel ristrutturarla ci si può rifare a postulati e ad assiomi tali che mettano in chiaro le logiche fondamentali, le connessioni, il dettaglio dei ragionamenti, delle dimostrazioni, delle osservazioni; tale disciplina può facilmente essere suddivisa "in passi elementari sequenzialmente disposti secondo l'ordine con cui il ragionamento li pone"; ben altra cosa è operare uno "smontaggio" ad esempio della disciplina filosofica; si rischierebbe di cadere in una filosofia della storia della filosofia (ripetendo un hegelismo in cui tutto è già scritto). Forse l'operazione nelle discipline umanistiche diventerebbe eseguibile se si ricorresse ai suggerimenti rilevabili nei testi dello strutturalismo (mi riferisco ad esempio al *Corso di linguistica generale* di Ferdinand de Saussure, il padre dello strutturalismo linguistico, o ai testi di Vladimir Propp come la *Morfologia*, o *Le radici storiche delle fiabe di magia*, o alla *Letteratura europea e medioevo latino* di Curtius recentemente tradotta dalla Nuova Italia). In effetti qual è il consiglio? Quello di rivedere i contenuti in rapporto alle strutture che li legano. Ciò permetterebbe di sfoltire, razionalizzare, riorganizzare i contenuti realizzando così forti guadagni temporali; ma occorre avere chiari in mente i punti nodali della disciplina, all'interno dei quali costruire un progetto che, servendosi di alcuni argomenti, possa far emergere tutte le logiche specifiche; occorre cioè saper scegliere (*distillare* con il linguaggio della DB) i *singoli argomenti* da disporre sequenzialmente in modo tale che ogni trattazione, seguendo il criterio della progressività, abbia sempre riferimenti precedenti a cui rifarsi e non si serva mai di contenuti che debbano essere anticipati, contenuti che, per la loro complessità, potrebbero avere una loro collocazione in una trattazione successiva. Non si tratta di proporre semplicemente un *indice*, ma ogni singolo ragionamento, ogni singola dimostrazione, ogni singola osservazione, definizione, interpretazione ecc. che il docente giudichi opportuno proporre ai propri allievi durante lo svolgimento delle sue lezioni; la consequenzialità interna produrrà l'attivazione di strategie didattiche quali ad esempio l'ideazione di mappe che permettano di esplorare tutto un territorio, la creazione di strumenti che nascano dalla consapevolezza che c'è un tempo cui sottostare, quello dell'anno scolastico, ed una gradualità da rispettare. Siamo quindi all'interno di una programmazione didattica che invita il docente a seguire dei procedimenti che vanno dal semplice al complesso, dal facile al difficile, dal conosciuto all'ignoto. La programmazione diventa una fase irrinunciabile dell'attività didattica costringendo il docente a provarsi con se stesso, a misurarsi nella razionalizzazione dei contenuti e nella produzione di schemi logici di riferimento. Lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione indicò questo cambio di prospettiva come fondamentale nell'approccio con il mondo dei giovani tanto che la Commissione Brocca vide come «compito specifico della programmazione [quello di] tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro distribuzione temporale in unità e sotto-unità didattiche, rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti, da intendersi in ogni caso come vincolanti, con i limiti di spazio e di tempo disponibili. In particolare il docente dovrà curare e motivare l'approccio degli studenti al pensiero ed al linguaggio, realizzando la continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale. La didattica ha, infatti, un ruolo decisivo nella funzione di mediazione tra i testi e il mondo culturale giovanile, caratterizzato dalla forte presenza di linguaggi non verbali»⁷.

Stava nascendo all'interno della scuola secondaria quell'atteggiamento rivolto alla **Ricerca Metodologica Disciplinare** che spingeva a dare 'valenza formativa ai contenuti' evitando che fossero trasferiti come serie di nozioni imperfettamente collegate fra loro. I docenti, quelli più impegnati nella ricerca, rimettendosi continuamente in discussione, esprimevano idee innovative che li scioglievano dai vincoli delle opinioni preconcepite: si manifestava una nuova *forma mentis* che indirizzava i docenti della secondaria verso un nuovo dinamismo, fatto di analisi pazienti, di

⁷ Dalle *Indicazioni didattiche* (comuni a tutti gli indirizzi) del progetto Brocca, Le Monnier, Firenze 1994. «».

verifiche periodiche e così il docente si trasformava (precedentemente vissuto come traduttore di contenuti) in artigiano costruttore di percorsi fondati sulla ricerca metodologico disciplinare.

Ma ancora il viaggio non poteva dirsi concluso (e chissà mai quando nella didattica si può dire conclusa una via di rinnovamento!); infatti se questi percorsi inizialmente nascevano all'interno di una disciplina (la monodisciplinarietà era vista come unica via di formazione), ben presto, anche su richiesta dello stesso Ministero, che mutuava le spinte delle punte di diamante presenti nella secondaria, i contenuti vennero ripensati in forma di multidisciplinarietà o pluridisciplinarietà o transdisciplinarietà⁸. L'interazione fra gruppi disciplinari diversi in effetti è essenziale perché, mettendo in relazione utilissime sinergie, mettono in evidenza come il sapere sia unitario. Se così si operasse sempre, si avrebbero contrazioni trasversali tra discipline per cui argomenti appartenenti a filoni disciplinari diversi verrebbero inclusi in apparati concettualmente identici; per di più si avrebbero anche contrazioni longitudinali in grado di ridurre le discontinuità metodologiche presenti fra le materie che, in questo modo, verrebbero raccordate fra loro fino ad assumere la connotazione di naturali prolungamenti.

ENTRIAMO NEL MERITO METODOLOGICO

Che cosa propone dunque un insegnamento modulare?

- Ricerca di nuclei concettuali, di costanti, di ricorsi, di elementi comuni che a prima vista possono anche apparire dissimili (come ad esempio strutture sintattiche, motivi... ..);
- formalizzazione e oggettivazione di strutture linguistiche, ad esempio di tipo grammaticale, stereotipizzate (come temi, motivi, topoi... ..);
- ricerca di omologie, ricorrenze, permanenze, elementi invarianti (ad esempio un contenuto considerato nei suoi aspetti ripetitivi, nei suoi assi di sviluppo, nelle simmetrie, nelle alternanze);
- esame di modelli di razionalità che strutturano in un certo modo il mondo del pensiero (si vedano così i metodi di approccio alla realtà, i concetti sottesi ad una cultura, i modelli di riferimento di un certo approccio culturale... ..).

È un nuovo modo di vedere il sapere, come possibilità di essere attraversato da una riorganizzazione secondo modelli che gli stanno a monte. Ma per fare ciò è indispensabile che tale ottica costituisca un traguardo dell'intero consiglio di classe, divenendo uno stile di insegnamento per tutti, un'attività che potrebbe anche percorrere l'intero anno scolastico.

Per capirci voglio riferire i risultati di un'analisi che sembra non aver nulla a che vedere con le discipline; si tratta di uno studio prodotto da Ceserani (uno degli autori de *Il materiale e l'immaginario*). Egli, rifacendosi a Vladimir Propp, dice che tali testi possono essere messi a disposizione degli adolescenti non perché sono opere ingenuie e misteriose che rispondono ai bisogni di un'età piena di fantasia (e questa sarebbe la lettura che normalmente viene data da chi privilegiano il contenuto della fiaba), bensì perché sono testi carichi di significati simbolici addirittura rifacentisi a stratificazioni semantiche di origine antropologica. C'è sempre un soggetto che manifesta un bisogno o un desiderio (struttura sottostante quindi è la *mancanza*); si porta in un bosco o altrove (*allontanamento*); incontra un essere misterioso, animale o uomo che sia, una fata, una strega (incontro con l'*essere magico*); spesso questo essere divora o minaccia di divorare, il protagonista (*divoramento*) o lo sottopone a persecuzioni; per salvarsi l'*eroe* è costretto ad eseguire un comando o ad obbedire ad un divieto (funzioni del *comando* e del *divieto*); egli incontra sul suo cammino degli *aiutanti*, grazie ai quali riesce a *superare prove* e ad ottenere il *premio*. Riportando questa analisi in un quadro antropologico lo schema ha una corrispondenza con le fasi di un rito di iniziazione tribale:

⁸ La interdisciplinarietà, ponendo sullo stesso piano le discipline, associate nel trattare uno stesso tema da più punti di vista specifici in uno scambio di cooperazione, presuppone che nessuna determini una sovranità sulle altre; la pluridisciplinarietà, presupponendo un accordo tra le singole discipline, le pone all'interno di un progetto, concepito in forma problematica, che intende portare a compimento; la transdisciplinarietà, utilizzando i contenuti delle discipline come pretesto, intende mettere a nudo gli schemi cognitivi che attraversano ogni insegnamento.

FIABA	RITO DI INIZIAZIONE
manca	stato sociale incompleto del ragazzo
eroe	il ragazzo
allontanamento	allontanamento dalla casa dei genitori
rapimento o vendita	riti del trasferimento
bosco <i>locus horridus</i>	luogo del rito
incontro col drago	incontro con lo sciamano
prove	prove
aiutanti (animali)	celebranti con maschere di animali
doni magici	acquisto di poteri magici
distruzione del mostro	superamento delle prove
palazzo incantato	soggiorno nella "casa degli uomini"
divieto	obbligo del segreto
premio	ritorno alla tribù da adulto

L'acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione dell'immaginario potrebbe essere essenziale nella formazione educativa (se qualche lettore desidera approfondire il tema delle fiabe popolari può ricorrere al volume di Propp *Le radici storiche delle fiabe di magia*); nello smontaggio le strutture verrebbero messe in evidenza e potrebbero diventare un invito rivolto agli studenti per un'applicazione ad altri campi, essendo questo metodo diventato un modello di esercitazione. Non sto dicendo che occorre partire dalle favole per educare, ma questo esempio può servirci per comprendere che tale metodo fa travalicare la semplice acquisizione di un contenuto (il classico studio) e forma il pensiero o per lo meno abitua a pensare anche in proprio. Andando oltre le favole ed entrando nella *Letteratura europea e medioevo latino* (è l'opera di Curtius) possiamo richiamarci a tutta quella serie di *loci communes (koinoi topoi)* (affettazioni di modestia, rivendicazioni d'originalità, moduli di chiusura) utilizzati dalla retorica classica per lo sviluppo di una tesi. Questi *luoghi comuni* in epoca romana erano serviti all'oratore (discorso politico) o all'avvocato (discorso giudiziario) per essere adattati ad una precisa situazione; in epoca medioevale divenne fonte di *clichés* anche nella produzione letteraria. Ebbene, la messa in chiaro di questa serie di strutture abitua i giovani a cogliere quel qualcosa che oltrepassa la pura e semplice conoscenza letteraria, promuove la loro capacità critica nella ricezione di messaggi, mettere in moto una funzione "difensiva" che li rende attivi di fronte alla cosiddetta neutralità della realtà culturale; in questo modo, abituati ad analizzare criticamente come vengono presentati i singoli contenuti, più che assorbire, essi sapranno coscientemente stare all'erta e cadranno meno facilmente nei tranelli della sofistica contemporanea.

Come si può ben intuire, qualsiasi contenuto può essere lo strumento di questa nuova proposta educativa in quanto esso funge da pretesto, perché non si tratta di apprendere un contenuto, ma, con quello e attraverso quello, di scoprire la presenza di costanti, di riconoscere gli elementi ricorrenti, al fine di costruire un modello che abbia la caratteristica di aggiornabilità e integrabilità costante.

Si prenda ad esempio un *topos* come quello del bosco, esso può diventare *locus horridus* o *locus amoenus*; nelle fiabe esso è tenebra tetra, acque cupe e torbide, spelonche buie e paurose, nelle opere di cultura filosofica o letteraria è principalmente *locus amoenus*. A ben guardare il *locus amoenus* non è il riparo dalla calura, origine di benessere fisico e felicità sensoriale, ma è un recinto ideale al cui interno hanno luogo le nobili occupazioni del canto e della saggezza; questo luogo di occupazioni improntate a valori di godimento estetico diventa segno di privilegio; non interessa la immediata utilità delle attività produttive, ma solo l'*otium* e l'*otium* diventa un concetto guida per l'esistenza delle persone colte. Si pensi ad esempio al *Fedro* di Platone; è un boschetto che dà piacevole frescura, ombreggiato da un grande platano e percorso da un'acqua limpida di una fonte; in altri casi si è trasformato in una grotta come comodo riparo naturale (sempre seguendo il canone dell'*amoenitas*; si pensi alla grotta di Calipso nell'*Odissea*) o come sfondo ideale della meditazione filosofica o della creazione artistica, come negli *Idilli* di Teocrito e nelle *Ecloghe* di Virgilio. Il

locus horridus non è solo appannaggio delle favole; nell'epoca medievale, in Dante, si presenta come "selva oscura". Ebbene, riportando nella scuola tutto ciò, si potrà incominciare a lavorare con l'enucleazione dei simboli presenti nella letteratura (sia in senso stretto, sia nella Bibbia, nella filosofia, nella storia ecc...). Occorre trovare un nuovo modo di approccio didattico al sapere impartito nella scuola; si tratta di congegnare un insegnamento modulare che abbia i suoi nuclei portanti nei nessi e si serva dei contenuti disciplinari. Quel che si vuole è dunque che si parta da nozioni che appartengono al genere umano esplicitate nel corso dei tempi da filosofi, letterati, matematici... ma che le si strutturino in forma diversa da come sono sempre state presentate, cioè al di là della loro stretta illustrazione storica. Come si vede, si tratta di ricercare permanenze, di riferire a pochi punti strategici una pluralità di elementi superficialmente diversi. Questo comporta un lavoro del docente non più lasciato a se stesso, ma indiscutibilmente coinvolto nel Consiglio di classe; quello è il luogo in cui discutere per fare emergere strutture portanti come le categorie metastoriche, peraltro utilizzate anche nella scuola in cui si dava risalto al profilo storico (Romanticismo, Barocco, Decadentismo, ecc.), o altre ricorrenze come temi, motivi, funzioni, nuclei concettuali, *topoi* che permettano di coordinare il lavoro dei docenti del Consiglio di classe nella progettazione di un sapere snodantesi unitariamente tra le discipline.

Tutte le discipline possono essere utili per l'attuazione di un tale modo di procedere; infatti, utilizzando i contenuti, si può cercare un loro utilizzo polivalente oppure enucleare i codici logici che li governano, aprirsi alle strutture mentali critiche che percorrono trasversalmente le discipline; avendo di mira le micrologiche che regolano i vari percorsi; ciò significa fare un'analisi critica del sapere. Non sarà facile progettare un lavoro di tal fatta perché per idearlo occorre travalicare il proprio limitato confine ed aprirsi al coinvolgimento con i docenti delle altre discipline; questa spinta può far uscire gli insegnanti dal vincolo delle finalità disciplinari e portarli, in un'ottica rivolta alla formazione critica degli studenti, alla illustrazione di modelli di razionalità, di strutture logiche transdisciplinari che danno sistematicità ai contenuti di ogni disciplina. Già con Livio a Roma si era operato in tal modo quando erano state separate le *res gestae*, cioè i fatti descritti nelle cronache, dalla *historia rerum gestarum*, cioè le interpretazioni, oggetto degli *Annales*, che venivano date ai fatti a seguito dell'applicazione di determinati schemi mentali. Occorre riportare i contenuti a quelle strutture che regolano il sapere per affrontare lo studio in modo decisamente NUOVO.

DEFINIAMO MODULO

Come si intuisce il modulo (che sia trans- mono- o pluridisciplinare) non può essere confuso con l'unità didattica. Questa suddiviseva il *programma* in tante porzioni scandite nel tempo, autosufficienti per obiettivi, contenuti, metodologie e verifiche, quasi fosse un microprogetto unicurricolare⁹; il modulo, invece, si avvicina di più a quanto fissò il Consiglio d'Europa nel momento in cui considerò la metodologia per un apprendimento delle lingue; lo definì un "insieme coerente di attività che deve svilupparsi entro le varie fasi di una attività didattica complessa, concepita in modo tale da generare nel discente la consapevolezza dell'esistenza di più sistemi di sapere tra loro interrelati e in grado di sviluppare abilità generali e specifiche funzionali allo studio di tutte le discipline."¹⁰ In altri termini potremmo considerarlo come un tempo di lavoro 'compattato' (cfr. la sua somiglianza con quanto propongono la Didattica Breve e la indicazione della Commissione Brocca) 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 allo studente piuttosto che alle 'conoscenze' da fargli assimilare. Il modulo così concepito non è una

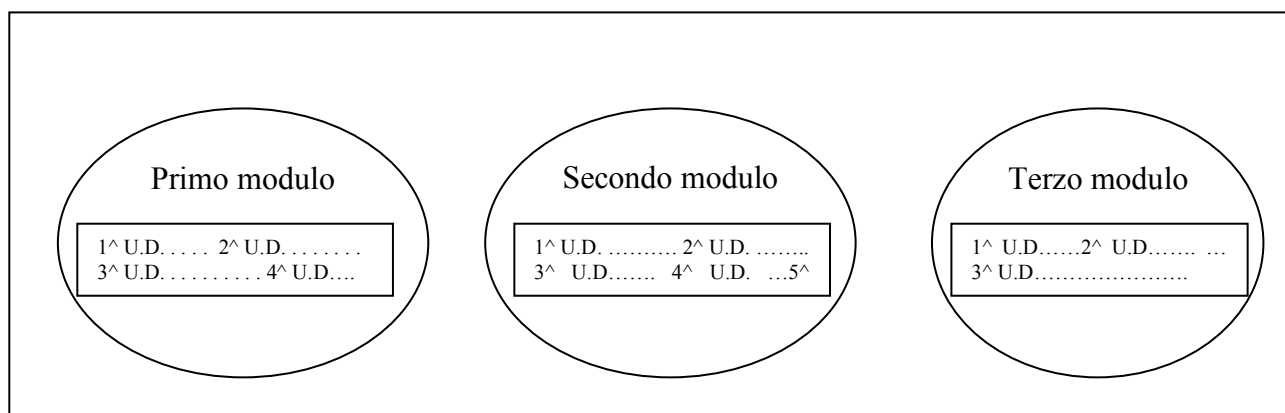
9 La definivano così nell'84 alcuni docenti del liceo "Ariosto" di Ferrara, presentando il quadro complessivo della sperimentazione attuata dal 1978 al 1983; si veda l'articolo L. BOLOGNINI - L. MARCHETTI - M. VILLANI - P. ZANARDI, *L'insegnamento della filosofia: una sperimentazione in corso*, «Paradigmi», n. 5, 1984, p. 370 sgg.; per una conoscenza più approfondita dell'u.d. in ambito filosofico si veda A. GIROTTI, *La filosofia per unità didattiche*, Pagus, Treviso 1993.

¹⁰ F. PALAMIDESI, *I programmi modulari nei progetti del Consiglio d'Europa*, *Continuità e scuola*, 5 (1992).

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 propri futuri dipendenti adulti, e che sottostà allo slogan: "in poco tempo ti preparo un tecnico". Che cosa voleva l'industria? Che i suoi salariati, in un mondo pervaso dalla frenetica taylorizzazione dei tempi, approfondissero 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 moduli fossero la trama formale, facendole perdere, contemporaneamente, la specificità del sapere. Infatti i contenuti in un insegnamento modulare non sono già dati (come accade con la prescrittività di un programma ministeriale), ma sono tutti da scegliere in funzione dell'ottica che regola la programmazione globale del consiglio di classe. Questi contenuti potrebbero discostarsi da quelli sistematici disciplinari, che comunque non verrebbero di necessità esclusi, ma congegnati in modo nuovo. 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 regola dei neofiti per i quali o si sposa tutto il nuovo oppure si resta nella immobilità precedente. Certo la modularità si inserirebbe 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, ma non è detto che questa finalità debba essere esclusa dal triennio; non mi si faccia dire ciò che non ho detto, ma forse non sarebbe male che nel triennio fosse mantenuta una certa ampiezza disciplinare. Però queste sono scelte di tipo politico, non didattico. A tal riguardo occorre prestare attenzione a non cadere nel tranello che fa pensare alla modularità nella scuola dell'autonomia come la panacea tanto attesa; a volte si configura più come uno slogan vetero-politico che come sostanziale intervento didattico; sembra, come ricorda Maria Teresa Moscato, "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". D'altra parte non vorrei che si pensasse che le singole discipline con l'avvento della modularità debbano essere affossate, anzi è proprio attraverso la loro coordinazione che può strutturarsi un sapere concettualmente unitario, tendenzialmente omogeneo, pur nella diversità dell'articolazione specifica; le singole discipline, caratterizzandosi attorno ad un nucleo portante, fatto di concetti coerentemente legati fra loro, di ipotesi ben definite, di relazioni fondamentalmente concordanti, potrebbero dare lo spunto per l'attivazione di alcune competenze dei giovani; la significatività del sapere fa balzare in primo piano non la conoscenza dei contenuti molecolari quanto il loro maggiore o minore grado di intersezione all'interno delle architetture logiche regolate da principi, leggi, modelli e paradigmi che fungono da strumenti di misura.

Perché la scuola si è convertita alle competenze? Da quando la gabbia in cui erano inseriti i contenuti è andata in crisi, cioè da quando le categorie storicistiche hanno smesso di funzionare da collante, da allora i saperi hanno perduto la loro stabilità; la loro funzione è mutata, infatti da un sapere appreso si sta passando ad un sapere agito, dalla fase teorica si sta traghettando verso una fase pratica. E gli Istituti tecnici sono stati i primi a modificare il loro approccio nel momento in cui hanno accettato di lavorare all'interno di quella che il Ministero ha definito come *area di progetto*; il sapere da studiato e appreso è diventato agito e prodotto. La una scuola impostata sul capire e sul sapere ora sta traghettando lo studente verso il fare che spinge a trasformare il 'se studio so' nel 'se capisco faccio'. Proprio in quest'ottica si inserisce la nuova 'parola d'ordine' che rinvia alla programmazione per moduli; infatti in una scuola di massa l'attenzione non può non essere rivolta alla valorizzazione delle differenze individuali che devono far breccia all'interno di un sapere portato a tutti. La modularità, con la sua flessibilità, permetterebbe proprio l'acquisizione di questa valorizzazione in tempi più brevi di quelli attuali; per di più, se nel concetto di modularità introducissimo non solo ciò che deve venir proposto agli studenti in classe, ma anche la struttura scolastica nel suo insieme modificherebbero tutto il quadro dell'istruzione implicandovi l'orario, il programma, i contenuti, gli spazi, gli ordinamenti (che diventerebbero più elastici). Ma fermiamoci

pure alla modularità applicata all'insegnamento in una classe; ogni modulo, concluso in sé, pensato in un intreccio di tutte le discipline, o almeno della maggioranza di esse, offrirebbe il



vantaggio di essere inserito o disinserito in un curriculum, modificato e ritoccato; potrà essere variato nella sua collocazione rispetto alla sequenza originaria, aggiornato vuoi nei contenuti, vuoi nella durata, adattato all'interno di percorsi diversi uno dall'altro, con un ampliamento dell'offerta formativa. Al suo interno troverebbero poi posto le unità didattiche, o meglio le unità di apprendimento¹¹ che, come tessere di un mosaico ben più complesso, dovrebbero essere impostate per mirare tutte al raggiungimento delle competenze nello studente tali che lo potessero mettere sulla via di un personale successo formativo. Dentro al modulo le singole unità didattiche o di apprendimento (transdisciplinare, monodisciplinare, pluridisciplinare con o senza compresenza) attiverebbero la mappa cognitiva degli studenti permettendo una revisione critica del loro modo di operare nella quotidianità. Gli studenti, fino ad ora conformati ad un insegnamento denso di contenuti, con la pratica modulare sarebbero costretti a modificare e migliorare la propria struttura cognitiva, passando da una conoscenza molecolare, nella quale le discipline li intrappolavano, ad una comprensione del sapere più ampia.

PROPOSTA DI SCHEMA GENERALE

Riprendo un mio lavoro già pubblicato nella rivista della casa editrice La Scuola di Brescia

Cercando di passare in rassegna le tappe di una traducibilità pratica si possono mettere in evidenza:

- finalità, obiettivi generali, competenze del curriculum triennale;
- che quindi c'è bisogno di una:
- programmazione del curriculum globale da parte del Collegio dei Docenti;
- e di una:

- programmazione del percorso annuale da parte del Consiglio di Classe.

Solo allora si può pensare di approfondire il discorso modulare anche con:

- riunioni dei docenti per materie affini.

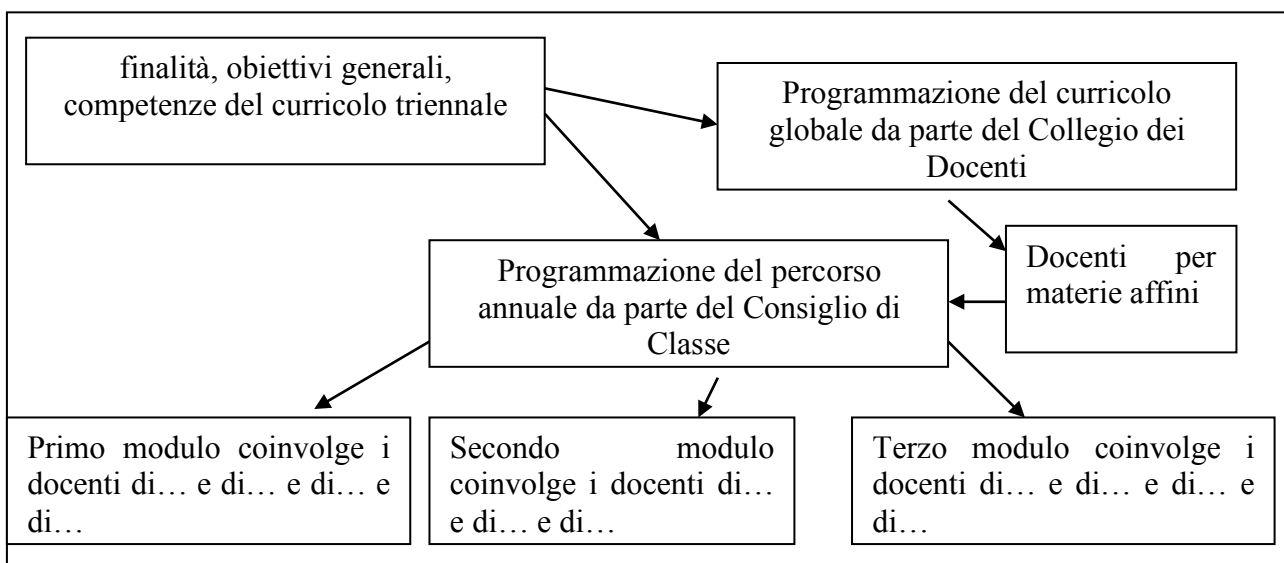
Possono così essere strutturati

- un primo modulo che coinvolge i docenti di... e di... e di... e di...
- un secondo modulo che coinvolge i docenti di... e di... e di... e di...

¹¹ Mentre le unità didattiche sono progetti che il docente struttura per avere una scansione da seguire, le unità di apprendimento sono calibrate sugli studenti al fine di far loro raggiungere nel più breve periodo l'acquisizione degli obiettivi previsti.

- un terzo modulo che coinvolge i docenti di... e di... e di... e di...
- ecc... ecc...

Schematizzando:



Passando ora dalla teoria alla prassi l'ipotesi di lavoro potrebbe transitare attraverso tre momenti:

1. quello di partenza che coinvolge la riflessione (fatta dal Consiglio di classe) sul *vissuto dello studente*; lo scopo è quello di rafforzare la motivazione dello studente e nello stesso tempo mettere a punto una mappa degli elementi di precomprensione e dei bisogni cognitivi degli studenti.
2. La seconda fase è dedicata alla *riflessione sui contenuti e sulla loro riorganizzazione*; ciò in vista della acquisizione dei concetti, alla formazione di una rete concettuale e alla evidenziazione delle modalità argomentative del discorso.
3. La terza fase è imperniata sul *ritorno al vissuto* dello studente per mostrare come la teoria possa dare significatività ai problemi attuali.

Tappe

Da un punto di vista metodologico le cadenze fondamentali di una progettazione, le sequenze potrebbero riguardare:

- 1 l'individuazione *delle esigenze* del contesto socio-culturale e *delle situazioni di partenza* degli alunni;
- 2 la definizione degli *obiettivi generali, intermedi e specifici* (obiettivi operativi) che riguardano l'area delle *competenze* con i risvolti cognitivi e con le possibili interazioni tra le discipline;
- 3 la specificazione degli *obiettivi* utili sia al processo *culturale* (di maturazione mentale del soggetto), sia a quello *didattico* (acquisizioni tecniche), sia a quello *personale* (di crescita del soggetto come consapevolezza di sé nel mondo);
- 4 l'*organizzazione* dei contenuti in relazione agli obiettivi stabiliti;
- 5 l'individuazione e la formulazione di proposte di attività come le *esercitazioni* (dovrebbero essere riferite ai criteri attorno ai quali sono stati improntati i contenuti; ad esempio potrebbero riguardare canoni quali la somiglianza, le differenze, le simmetrie, le costanti, le irregolarità che hanno ristrutturato i dati contingenti)¹²;

¹² Per una vasta classificazione degli esercizi (e non confonda il fatto che il titolo richiama una specifica disciplina) si veda di MARIO TROMBINO, *Gli esercizi di filosofia: una proposta di classificazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*,

- 6 l'individuazione dei *metodi, materiali e sussidi* adeguati;
- 7 l'individuazione delle *fasi di apprendimento* per ciascun tipo di disciplina coinvolta nel progetto;
- 8 la sistematica osservazione del *processo valutativo* essenzialmente finalizzato alla revisione degli interventi culturali ed educativi (perché siano sempre adeguati al soggetto), nonché alla verifica *del processo didattico* (che informi sui risultati raggiunti e serva da guida per gli interventi successivi);
- 9 l'attenzione per l'*orientamento* verso un successivo sbocco.

Di fronte a questa progettazione ci si può spaventare per la mole di lavoro che essa richiede, e contemporaneamente si può essere indotti a chiedersi quanto sia lungo il tempo per programmare ciò. Ebbene, non nego che quanto viene richiesto al docente sia di facile applicazione o di veloce progettazione; anzi ricordo come la Didattica Breve sia tale solo nel momento della sua attuazione e come invece sia Lunga nella organizzazione dei suoi momenti di progettazione. In fondo la metafora della cuoca che prepara un'anatra all'arancia impiegando un tempo sconfinato se rapportato alla velocità con cui i commensali la divorano può servirci per ricordarci come la progettazione di un modulo abbia bisogno di una lunga preparazione del materiale per un veloce conseguimento delle competenze messe in gioco.

LE COMPETENZE

Ora ci si dovrebbe soffermare sull'analisi delle competenze, ma il discorso diverrebbe lungo e metterebbe troppa carne al fuoco; rinvio il docente interessato a quanto ho pubblicato nell'articolo *Programmare per moduli*, in «Insegnare filosofia», anno IV n° 3, pp. 20-25 dove vengono richiamate le competenze non solo quelle di tipo filosofico, ma alcune di quelle utili all'insegnamento nel suo complesso.

Esempio pratico

Immaginando un modulo che si incentri sul linguaggio¹³ si potrebbe suddividere il lavoro di progettazione in due fasi.

Prima fase del lavoro pratico: aggancio dell'interesse

Siccome nell'attività didattica la motivazione gioca un ruolo importante, la prima strategia dovrebbe essere rivolta all'aggancio dell'interesse anche in termini di aspettativa; per questo motivo il Consiglio di classe, avendo operato unitariamente nella ricerca di un itinerario comune, potrebbe presentarsi unito alla classe per dedicare una mattinata, o parte di essa - ad esempio due ore - per motivare:

- l'interesse e il coinvolgimento rispetto alla proposta didattica;
- la disponibilità al lavoro di gruppo, tra studenti della classe e con i docenti;
- la disponibilità all'ascolto;
- al dialogo;
- una capacità progettuale.

Il dibattito potrebbe partire focalizzando l'attenzione:

- sulle letture, sui films, sulle musiche (che sono il pane quotidiano dei giovani) per mettere a fuoco la diversità dei linguaggi;
- sui linguaggi da cui nascono quelle produzioni;
- sulle motivazioni che fanno produrre canzoni ai musicisti, films ai registi, romanzi agli scrittori, ecc...

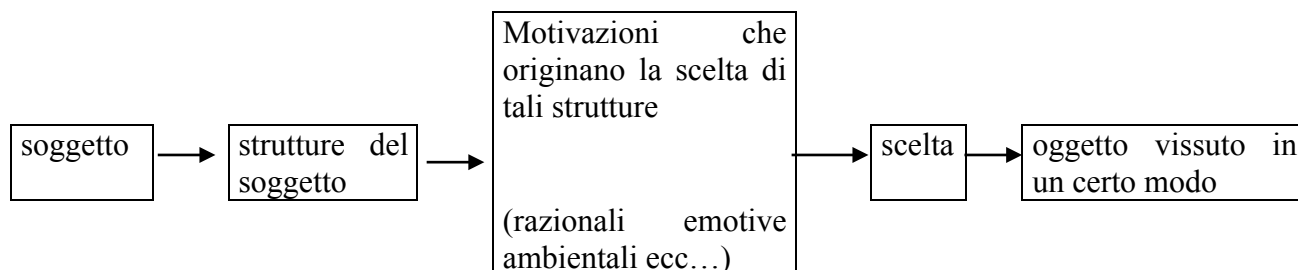
FrancoAngeli, Milano 1998, pp.247-313 e per delle prove pratiche di valutazione attraverso le esercitazioni si veda di ARMANDO GIROTTI, *Prove pratiche di valutazione*, AA. VV., *Filosofia per tutti*, FrancoAngeli, Milano 1998pp. 314-347.

¹³ Il lavoro *Un percorso sul linguaggio* può essere reperito per intero nel numero 1 (15 settembre 2000, Anno XVIII) della rivista «Nuova secondaria» della casa editrice La Scuola di Brescia, pp. 52-59.

La seconda tappa potrebbe essere dedicata alla problematizzazione del tema con domande provocatorie che avviino alla riflessione critica:

- sul rapporto esistente tra artista e fruitore;
- sulle motivazioni che spingono in maniera diversa i singoli soggetti a produrre scegliendo tra i mille settori che si presentano loro dinanzi;
- sulle strutture mentali (modelli di razionalità) che soggiacciono alle loro adesioni.

Queste due tappe, finalizzate alla produzione di mappe concettuali (anche diverse tra di loro, visto che ogni studente segue architetture proprie), permetterebbero ad ognuno di esprimere la propria convinzione, il proprio quadro di riferimento, le proprie deduzioni. Per comodità si potrebbe discuterne una del tipo:



Seconda fase del lavoro: l'approntamento delle unità didattiche

Nella seconda fase il Consiglio di classe dovrebbe dar spazio ai singoli docenti che, attraverso la loro disciplina con le singole unità didattiche (monodisciplinari o interdisciplinari o pluridisciplinari) porterebbero a compimento unitariamente il lavoro delineato nella fase di progettazione. Si dà qui uno schema provvisorio dal quale partire per una prima organizzazione; è chiaro che, non essendo io in possesso di tutte le conoscenze di cui dispone invece un intero Consiglio di classe, questa tabella ha solo valore orientativo e non prescrittivo.

MODULO: LINGUAGGIO E LINGUAGGI	Prima unità didattica <i>registri linguistici</i> settembre-ottobre	Seconda u. didattica <i>le strutture</i> ottobre-novembre	Terza u. didattica <i>la comunicazione</i> novembre-dicembre
<i>Italiano</i>	tipologie testuali prosa/poesia, meccanismi della parola	connettivi, le catene associative, i sistemi descrittivi, la significatività:	prosa e poesia come espressione
<i>Filosofia</i>	linguaggio poetico e logos	tipi di approccio logico	caratteristica del filosofare è l'argomentazione razionale
<i>Storia dell'arte</i>	linguaggio figurativo: pittorico/ scultoreo/ architettonico	empiria e astrazione nell'opera d'arte; simboli e generi	la comunicazione estetica, lo stile, il contesto
<i>Lingua straniera</i>	tipologie testuali prosa/poesia meccanismi della parola	connettivi, i codici e le marche	prosa e poesia come espressione
<i>Matematica</i>	linguaggio logico- formale	deduzione-abduzione- induzione	il valore dell'intuizione nella formulazione dei teoremi
<i>Scienze</i>	la ricerca della	l'esperienza e	ipotesi ed osservazione

	oggettività o della generalizzazione	l'induzione, prove ed errori, falsificazione	all'origine della scienza
<i>ecc...</i>			

Caratteristiche fondamentali

Le caratteristiche fondamentali e le operazioni previste per un lavoro del genere sono:

1. la consapevolezza che ogni testo si serve del linguaggio, sia esso iconico o testuale;
2. l'analisi testuale è centrale in ogni disciplina;
3. l'impegno nella ricerca:
 - 3.1. (nel linguaggio iconico) della linea, della forma, dello spazio, del colore, delle luci e delle ombre;
 - 3.2. (nel linguaggio testuale) dei termini, dei concetti, dei giudizi e dei ragionamenti.

Questo percorso dovrebbe avviare alla riflessione critica delle discipline fino ad ora ostiche o incomprensibili in quanto chiuse in 'contenuti da apprendere' spesso meccanicamente senza andare a considerare le loro connessioni attraverso i collanti logici.

Per fare un esempio di come potrebbe essere congegnato l'intervento del docente di Filosofia all'interno del progetto modulare suesposto si dà qui un esempio dei contenuti da svolgere:

LINGUAGGIO E LINGUAGGI (Filosofia)					
motivazione dell'interesse 1 ora	lettura e commento libero (condotto da uno dei docenti con domande pertinenti) del brano di Giovanni di Salisbury <i>Metalogicon</i> , III, 4 (<i>Diceva Bernardo di Chartres che noi siamo come nani sulle spalle dei giganti, sì che possiamo vedere più cose di loro e più lontane, non per l'acutezza della nostra vista o per l'altezza del nostro corpo, ma perché siamo sostenuti e portati in alto dalla statura dei giganti</i>) per problematizzare se il sapere dipenda da una somma di nozioni o se invece rimandi ad una serie di quesiti che l'uomo si pone.				
unità didattica e tempi	percorso	scopo	testi	termini	letture a sostegno
Prima: Registri linguistici settembre-ottobre 6-8 ore	linguaggio poetico e logos la sapienza poetica; il mito; dal mito al logos; dal caos all'ordine; dal pre-filosofico alla filosofia; dalla memoria (aedi) alla filosofia come esperienza, arte, scienza.	dietro al mito ci sta un pensiero, strutturato in modo non logico, ma metaforico, che può aprire la via al logos.	Euripide, <i>Alceste</i> (in Diano, <i>Il teatro greco, tutte le tragedie</i> , Sansoni Firenze 1970, pp. 962-972 passim); Esiodo, <i>Teogonia</i> , pp. 111-137, ma anche <i>Opere e giorni</i> (a cura di Arighetti, Rizzoli, Milano 1984, pp.521-534); Gorgia, <i>Encomio di Elena</i> , 8-18 laddove si tratta del problema del linguaggio; Eschilo, <i>Prometeo incatenato</i> , ma anche <i>Eumenidi</i> (sempre in Diano, <i>Il teatro greco</i>); Parmenide (le cavalle D-K, 28 B1, B2); Platone, <i>Jone</i> , 532c-536a sul poeta come cantore delle muse ed anche in <i>Fedro</i> , 644a-645a; Platone mito di Theuth in <i>Fedro</i> , 274b-275d, ma anche il mito degli androgini in <i>Simposio</i> , 192b-193d, del carro alato in <i>Fedro</i> , 246a-248c, della caverna in <i>Repubblica</i> , 514a-518b. Il docente di lettere o di Greco in parallelo potrebbe leggere Omero, <i>Odissea</i> , I, 325-352 sulla responsabilità del poeta; Pindaro, <i>Nemea</i> VII, 11-24 sulla funzione della poesia.	mito; sapienza; logos; caos; ordine; cosmo; cosmologia; cosmogonia;	Adorno, <i>Terminologia filosofica</i> , Einaudi, Torino 1975 Bacone, <i>De sapientia veterum</i> , Prefazione (cfr. più sotto il brano con un abbozzo di esercitazione)
Seconda: Le strutture ottobre-novembre 10 ore	Tipi di approccio logico tre tipi: induttivo, deduttivo e rispettivi limiti o pericoli, a logica eccentrica.	Mostrare come si possano intrecciare fra di loro filosofia e matematica attraverso la teoria degli insiemi (Eulero Venn); le caratteristiche fondamentali del discorso sono riferibili ad un metodo che sta a monte; far emergere questo metodo è lo scopo.	Platone, <i>Lettere</i> , VII 340b--344e sugli elementi della conoscenza; Aristotele, <i>Metafisica</i> , libro primo, in <i>Opere</i> , libro VI Laterza, Bari 1973, pp.3-16 sulla capacità che ha l'uomo di conoscere a differenza degli animali; Aristotele, <i>Organon</i> , a cura di G. Colli, Einaudi, To 1955, p.354 su scienza e opinione; Bacone, <i>Novum Organum</i> , aforismi vari (19, 22, 95) sulle tre categorie di filosofi, empirici-formiche, razionalisti-ragni, api e sul procedimento induttivo; Cartesio, <i>Meditazioni metafisiche</i> il brano in cui critica la conoscenza sensibile; Hume, <i>Tattato sulla natura umana</i> , in <i>Opere</i> , vol. I, Laterza, Roma-Bari 1971, pp. 674-680 sul rapporto causa-effetto e sul metodo induttivo; Tommaso, <i>Comm. agli Anal. post. di Arist II, lectio 20</i> sull'induzione e sul ragionamento; ed anche <i>Comm. alla Metaf. di Arist.</i> 1,1, <i>lectio 1. 2</i> sul valore dell'induzione; Leibniz, <i>Scritti di logica</i> , a cura di F. Barone, Bologna 19868, pp. 240-242 sul procedimento deduttivo; Hobbes, Stuart Mill ecc...	contrario, contraddittorio, induzione, deduzione, generalizzazione, apparenza, verità; causalità e casualità; a priori, a posteriori, termine, concetto, giudizio, raziocinio, sillogismo, definizione, prove ed errori, falsificazione...	E. Berti, <i>Le ragioni di Aristotele</i> , pp. 1-25 Laterza, Bari 1983
Terza: La comunicazione novembre-dicembre 6-8 ore	caratteristica del filosofare è l'argomentazione Il sillogismo scientifico e il sillogismo dialettico	Mobilizzare l'attenzione sull'intenzione del discorso argomentativo che è attività razionale di convincimento e non di dimostrazione della verità, è un procedimento più formale che veritativo.	Eraclito, <i>Frammenti</i> , 1, 41, 50 il Pensiero governa tutto; Aristotele, <i>Retorica</i> , 1355b 25- 1356b 26 sul che cosa è la retorica e di seguito 1358a 36 -b 28 sui generi fini e tempi della retorica; <i>Analitici secondi</i> , I, 2, 71b 17 - 72a 14, ed anche <i>Primi Analitici</i> , I, 3, 25a - 26a, nonché <i>Topici</i> , I, 100a sul sillogismo scientifico e quello dialettico; <i>Topici</i> , 9 103b ed anche <i>Categorie</i> , 4, 1b-2a sulle dieci categorie; <i>Poetica</i> , 1456b 20-1457b 33 sulle parti dell'elocuzione; Porfirio, <i>Isagoge</i> , cap II sui predicabili (detto anche l'albero di Porfirio); Platone, <i>Carmide</i> , 163a-d sulla distinzione dei termini; Platone, <i>Cratilo</i> , 383a-386a sulla convenzionalità del linguaggio; Platone, <i>Menesseno</i> , 234c-235c sulla capacità di persuasione dei retori; Aristotele, <i>Topici</i> , B, 6, 112b sul valore dei significati	senso comune; ragionamento; estensione e comprensione; convincere; persuadere; argomentare; discorso; dimostrazione; prova; principi primi; non-contraddizione; evidenza; verità;	G. Martano - G. Cotroneo, <i>Aristotele - Perelman, retorica antica e nuova retorica</i> , Il Tripode, Napoli 1988, <i>Introduzione</i> , pp. 7-22
ritorno allo studente 1 ora	un brano potrebbe essere quello di Le Goff, <i>Gli intellettuali del Medioevo</i> , Mondadori Milano 1984, pp. 96-97 dove si parla della scuola medievale, e cioè della <i>lectio, disputatio, quaestiones</i> "Alla base il commento dei testi, la <i>lectio</i> ..."				

Alla ricerca di un contenuto attorno cui progettare il modulo

A questo esempio potrebbero essere associati altri come quello:

- sull'amore (come Eros, come impulso, come solidarietà, come valore universale, verticale, orizzontale, cortese ecc...) reperibile in BERTI-GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 153-159;
- sul senso della vita (da realizzare magari in forma ipertestuale) reperibile in BERTI-GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 136-152;
- sulla libertà (da svolgere in forma di drammatizzazione) reperibile in BERTI-GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 160-173;
- sul concetto di bene (da realizzare come mostra) reperibile in BERTI-GIROTTI, *Filosofia*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 117-135;
- sulla cosmologia (come modulo pluridisciplinare - principalmente per Filosofia-Fisica) da prelevare nella rivista telematica «Comunicazione filosofica» nel sito della sfi;
- sulla nozione di felicità (attraverso alcuni modelli di razionalità) da prelevare nella rivista telematica «Comunicazione filosofica» nel sito della sfi;
- sugli schemi della nostra mente nell'ambito gnoseologico pubblicato ne *La città dei filosofi* quaderno 12/4 del Ministero della P.I. (volume dedicato esclusivamente al tema della modularità¹⁴).

Armando Girotti

¹⁴ Vi si trovano i seguenti moduli: *Che cosa significa esser liberi?* (BIANCHI-MANZONI-ZUCHELLO), *Regole di convivenza* (BOLOGNINI-VILLANI), *Il 'come' del nostro conoscere* (GIROTTI), *Attendendo lo spuntar del giorno* (GROTTI-MORIANI), *Come -e che cosa- possiamo conoscere?* (LUPPI-MINAZZI).