

Dispositivi transdisciplinari

Per una didattica avanzata dei saperi nella soprattutto nella scuola secondaria di I grado

di Franco Cambi

Alcune **definizioni** per cominciare:

Disciplinarietà

È connessa all'insegnare/apprendere un sapere nelle sue strutture specifiche, nel suo lessico, nelle sue tradizioni, partendo dalla sua connotazione più attuale, dalla sua forma oggi raggiunta. Si tratta di una sua trattazione sincronica, organica, completa, in cui il sapere stesso subisce sia una linearizzazione forte sia una organizzazione sistematica, come pure una delimitazione netta. I saperi scolastici hanno soprattutto questo profilo.

Interdisciplinarietà

È l'avvicinamento, il contatto, la connessione che si compie tra più saperi, appena di essi assumiamo o una ottica epistemologica o una di tipo storico o anche una legata alla iperspecializzazione. Epistemologicamente i saperi formano aree (es. le scienze umane o sociali) e usano dispositivi comuni (il metodo nei saperi scientifici o l'oggettività). Storicamente vivono tutti insieme l'influsso di un'epoca e lì tutti si collocano. Dal punto di vista della specializzazione, si creano saperi di frontiera: la chimica-fisica, la sociobiologia, etc., che uniscono saperi diversi in un nuovo sapere.

Transdisciplinarietà

È il coordinarsi, il compattarsi, l'assimilarsi dei saperi intorno e attraverso "aspetti" che tutti li coinvolgono, li ri-organizzano, li ri-qualificano, producendo una unità non fatta di contiguità o di innesto o di incrocio, bensì di strutture trasversali, ovvero comuni, che – però – si sviluppano attraverso un'ottica "meta" su quei saperi: un'ottica che ne sviluppa una connessione post-specialistica e che è di essi un ri-pensamento strutturale. Rivolto appunto a strutture riflessive e generali (più generali).

Innovazione didattica e transdisciplinarietà

Se la scuola deve trasmettere saperi maturi, aggiornati e attuali, se deve ripensarli a stretto contatto con le epistemologie e le loro trasformazioni, *oggi* non può non accogliere anche la

innovazione o sfida transdisciplinare, che sta sì oltre i singoli saperi ma li coinvolge, tutti o in parte. Sì, ma nell'organizzazione disciplinarista dei saperi scolastici come si può introdurre la "sfida transdisciplinare"? Come e quanto?

Curricolo e transdisciplinarietà

È nel curricolo che essa deve trovare spazio, in quel progetto/percorso di apprendimenti pensato come organico, come finalizzato, come esemplare (oggi), e deve trovare spazio sia nelle discipline (con accenni, con richiami), sia tra le discipline, disponendosi così a creare occasioni di approfondimento specifico, reso possibile dalla evidenza e autonomia che alcuni dispositivi hanno assunto oggi e così un ruolo nettamente e consapevolmente trasversale. Nel curricolo vanno disposte occasioni in tal senso collocandole *oltre* e *tra* le discipline, pur legandole più ad una di esse che può o deve fare da contenitore e da traino.

Vediamo, ora, quali sono gli **obiettivi** della transdisciplinarietà:

Aggiornamento epistemico delle discipline e del sapere

Oggi i saperi tornano, pur nella loro disseminazione e nel loro specialismo, a intersecarsi, a creare percorsi comuni, a dar luogo a nuove egemonie. Si pensi al ruolo assunto dalla biologia (dalla sociobiologia alla bioetica). Ma si pensi – in particolare – alle nuove frontiere meta-cognitive che lo stesso sviluppo dei saperi viene creando e postulando. E si pensi anche al lavoro in atto su tutta una serie di categorie attive trasversalmente nei saperi attuali, tanto da aver dato vita a una sponda nuova della ricerca epistemologica: dall'epistemologia genetica alla contestualizzazione socio-antropologica.

Capacità riflessive nell'apprendimento dei saperi.

Si esplicitano in tre dimensioni: 1) *ri-considerare i saperi appresi*, collegandoli tra loro, fissandone intersezioni, sinergie, differenze anche ma, soprattutto, paradigmi comuni trasversali reclamati oggi e dallo sviluppo del sapere (in generale) e dalla condizione storico-sociale dei saperi (che sono attivi nel mondo sociale e lo trasformano nelle condizioni di vita e nelle mentalità); 2) *assumere dispositivi "meta"* rispetto ai singoli saperi e al sapere in generale, che hanno funzione di coordinamento, di ri-aggregazione, etc., ma solo attraverso un approccio riflessivo, di secondo grado e di retroazione, che pone in luce aspetti nuovi e ulteriori dei saperi, rispetto al loro sviluppo settoriale; 3) *dar corpo categoriale* (cognitivamente operativo) *alla metacognizione*, disponendola oltre la frontiera tradizionale (soprattutto connessa alla tipologia e qualità dei processi di apprendimento), facendole

assumere una precisa dimensione epistemica, relativa a *formae mentis*, a modelli e, appunto, a categorie.

Far maturare una 'forma mentis' critica e metacritica, aperta e capace di apprendere in modo antidogmatico

Ciò è richiesto proprio dalla nostra società della conoscenza (e dei saperi) in cui l'apprendere-ad-apprendere deve farsi sempre più il volano della formazione intellettuale (o cognitiva), proprio per stare in una società mobile e flessibile, in cui le competenze si legano strettamente alle capacità e queste si modellano secondo il principio metacognitivo e critico. Formare una mente critica (*ergo* aperta, flessibile, capace di innovare e di mutare le proprie abitudini e certezze cognitive) vale sempre più formare un abito di libertà, di retroazione, di decostruzione, di re-interpretazione, di distacco e di dissenso, di collocazione su più punti di vista. Certo, questo abito è favorito da molti altri fattori (da una forte vita interiore, che rende il soggetto più libero e capace di decidere, di rinnovarsi sotto ogni aspetto; dal pluralismo dei fronti della formazione, giocati dialetticamente tra loro – scienza *versus* arte; scienze naturali *versus* scienze sociali; ricerca *versus* gioco – etc.) ma è formato anche dalle capacità metacognitive, elaborate secondo una metaconoscenza che vuole essere ri-lettura critica e aperta (ulteriore) dei saperi e solo in parte funzionale a un loro “nuovo ordine” sia pure più sofisticato e formalmente inedito (o meno consueto). Qui si collocano i dispositivi transdisciplinari, che hanno, appunto, caratteri di *trasversalità*, di *aggregazione strutturale*, di *evidenza riflessiva*, ubicandosi spesso oltre il percorso operativo e la regolamentazione teorica della singola disciplina.

Passiamo ora a delineare alcuni **macro-modelli**.

Due in particolare, poiché sono quelli *in atto* nella ricerca transdisciplinare attuale, ampiamente indagati e che risultano – oggi – come assai fruttuosi nella ricerca e nello stesso apprendimento, il primo come condizione-di-base, il secondo come sfida e come compito. Sono la *Narratività* e la *Complessità*.

Narratività. Il pensiero narrativo è la forma-basica del pensiero: storicamente, psicologicamente, epistemologicamente. Nel processo storico si impone per primo e resta al fondo stesso del pensare, in quanto il pensare stesso in tutte le sue forme lo ingloba, lo richiama, lo riattiva, pur innovandolo. Si pensi al mito e alla fiaba che pongono il racconto (e la sua struttura e i suoi “ingredienti”) a fondamento del processo cognitivo/espressivo e da lì lo travasano in tutta la cultura. In psicologia, il pensiero narrativo è la prima e più costante

forma del pensare, su cui le altre forme si innestano e che esse trasformano ma non cancellano, incorporandola. Sul fronte epistemologico il narrativo entra a costituire i saperi; gli strumenti del narrare (dalla centralità legata al nesso causa/effetto, che è un connettore basilico del narrare, ma è pure il volano della conoscenza scientifica, anche riveduto che sia stato nel Novecento, alla metafora, all'analogia, al "caso" esemplare, all'uso di slogan, etc.) fanno parte del lavoro scientifico e dei suoi "attrezzi". E la stessa epistemologia è narrazione (critica) dei saperi, è storicizzazione e sincronia dinamica, comunque successione di eventi, con protagonisti, situazioni, avventure, conflitti, esiti felici e non, rilanci, etc.

Allora lo schema narrativo (legato al protagonista+contesto, al conflitto+sfida, alle prove, alle scelte, agli esiti di un percorso, a un processo dinamico e attivo) sta *dentro* i saperi, li anima e li coordina, non appena noi ci collochiamo, per pensarli, *oltre* il singolo disciplinarismo e oltre anche l'opposizione di retorica e logica (per dirla con Preti).

Complessità

La complessità si è affermata già da tempo come fattore transdisciplinare, poiché interpreta la condizione articolata e non lineare di molti saperi, il loro incorporare dispositivi nuovi (dalla rete al sistema, dai nodi ai labirinti, ai rizomi che sono alcuni modelli della complessità in senso logico e che operano oggi nelle strutture dei saperi e/o nelle loro operazioni più sofisticate e più alte), il loro stesso riflettere su se stessi che pone in luce tali aspetti di rilettura non-lineare e la loro stessa pregnanza nella ricerca attuale. La complessità è paradigma d'epoca sì, ma è anche una sfida cognitiva che i saperi vivono, come pure è un fattore che si è imposto attraverso l'affermazione del meta-cognitivo e del critico-sociale, come testimoniano il richiamo all'antropologia-culturale e/o all'epistemologia-genetica. Come paradigma d'epoca sta vicino alla globalizzazione, alla multiculturalità, all'ipertecnologizzazione del mondo attuale. Come sfera cognitiva è governata dalla logica e epistemologia della complessità e ne studia le forme, le applicazioni, il ruolo e i confini. Con precisione e acribia, e con forte sofisticazione. Come fattore metacognitivo si impone quale neo-regolatore dei saperi, assumendo su di essi prospettive di lettura e strutturali e riflessive, ad un tempo. La complessità è già nei nostri saperi e già li anima. Quindi è dispositivo che lavora tra i saperi: li coordina, li avvicina, dà loro un "senso" comune.

Ma ci sono anche *altre prospettive o dispositivi transdisciplinari*, in atto o possibili? Sì, ci sono, ma sono meno coltivati o meno applicabili nell'insegnamento o meno assimilabili da menti-in-formazione. Uno per tutti: la riconsiderazione di tutto il cognitivo (credenze, immaginario, saperi, tecniche, etc.) dentro specifiche "forme di vita" da cui prende senso, struttura e valore. Se mi sposto in *altre* forme di vita tutto cambia. Ma noi stiamo in questa

“forma di vita”, e qui dobbiamo pensare e agire. Anche sapendo di stare solo in *una* delle possibili. E *in questa* i giovani devono essere formati, e anche *per questa* (piaccia o no), sia pure, poi, *per mutarla* (ma per far ciò bisogna possedere quella “forma di vita”). Su questo fronte è l’antropologia culturale che si fa maestra, con la storia, ma una storia di tipo antropologico.

Ma come **introdurre questi neo-dispositivi nei curricoli?**

Secondo tre modalità

- 1) avvicinando i contenuti curricolari a quei dispositivi, quando è possibile e per quanto è possibile, nelle diverse discipline: dalle scienze alla letteratura, dalla storia alla filosofia, in modo da far emergere, *sinergicamente*, prospettive parallele e convergenti, relative a quei dispositivi transdisciplinari e trasversali indicati come obiettivi nella progettazione curricolare; certamente ciò reclama un impegno univoco nel consiglio di classe, una organizzazione trasdisciplinare degli obiettivi e dei percorsi didattici, che sono però i caratteri che proprio la legge del 2000 (sull’“autonomia”) riconosce alla scuola attuale e li individua come i suoi volani;
- 2) attraverso una didattica modulare trasdisciplinare si deve poi sviluppare (o si può: ed è l’altra via didattica da percorrere) – invece – un lavoro convergente e comune fra più discipline, mettendo a fuoco un aspetto o un modello relativo a quei paradigmi o dispositivi transdisciplinari (ad esempio: la metafora nella narratività; la logica sistemica nella complessità), in modo da renderli visibili proprio nella loro intersezione fra più discipline e decantati nella loro funzione trasversale, resa così concretamente attiva e percepibile; certo è che anche questo lavoro “per moduli” va progettato insieme e scandito per tempi, obiettivi, procedure, etc., in modo da renderlo didatticamente efficace;
- 3) attraverso un studio *ad hoc* dei dispositivi stessi, che è una via più sofisticata e difficile, più epistemologica e meno disciplinare/transdisciplinare: si tratta di studiare i dispositivi nella loro articolazione interna, nella loro letteratura specifica, nella loro particolare funzione; tanto la narratività quanto la complessità, anche in questo caso elaborando moduli, ma moduli più impegnativi, più complessi, più protratti nel tempo, che rischiano di sostituirsi al lavoro curricolare, operando revisioni e limitazioni di esso, anche se producendo una lettura più fine di più discipline insieme.

Quale approccio didattico scegliere? La scelta si può fare solo in situazione, mai *a priori*, dipende dalla classe, dall'insegnante, dal consiglio di classe, dagli strumenti di cui la scuola è dotata, dall'ottica sperimentale (o no) che si assume, etc.

Forse, poi, le tre procedure possono essere anche integrate, con dosaggi diversi. E questa, forse, non è poi la scelta più infelice.

Bibliografia minima

J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997

M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003

A. Marchese, *L'officina del racconto*, Milano, Mondadori, 1983

G. Preti, *Retorica e logica*, Torino, Einaudi, 1968

F. Ravaglioli, *Interdisciplinarietà*, Roma, Armando, 1974

A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti, 1994