

CONVERGENZE METODOLOGICHE E APPROCCIO INTERDISCIPLINARE: UNA NECESSITÀ IRRINUNCIABILE?

Salvatore Monda

Il compito che mi è stato affidato dagli organizzatori della Conferenza di Ateneo consiste nel porre le basi per una riflessione sui possibili limiti dell'interdisciplinarità, perorando la causa dell'approccio specialistico in ambito accademico. Non ho acquisito nel tempo particolari competenze o meriti in materia, né sono autore di scritti sui metodi della didattica e della ricerca scientifica, ma nutro la speranza che l'esercizio quotidiano di queste due attività mi abbiano reso ben consapevole della sostanza della nostra professione di docenti e ricercatori universitari e che, pertanto, il mio discorso non risulti del tutto banale e privo dei necessari fondamenti teorici. Inoltre, mi piace immaginare che l'invito a tenere un simile discorso sia stato rivolto proprio a me perché è noto il senso di ripulsa che da sempre nutro nei confronti delle mode che periodicamente si affacciano nell'ambito dell'istruzione e della ricerca e che sembra debbano rivoluzionare il nostro lavoro e persino la nostra visione del mondo, mentre poi si riducono a tendenze e orientamenti abbastanza transitori. L'interdisciplinarità negli ultimi anni ha rappresentato una di queste irrinunciabili necessità – in realtà del tutto rinunciabili – e sull'argomento è stata prodotta una letteratura anche troppo cospicua, oltre a un'infinita serie di normative che ad essa fa riferimento. Naturalmente il mondo manicheo che fin qui sembra delinearsi nelle mie parole (l'interdisciplinarità è il male, la specializzazione è il bene) non corrisponde del tutto alla realtà delle cose. Ci sono esperienze, che comunemente definiamo interdisciplinari, centri, istituti, progetti di ricerca, che nascono e si sviluppano con il concorso di più discipline: la nostra valutazione nei loro confronti deve limitarsi ai risultati ottenuti, possibilmente senza pregiudizi di sorta verso la loro natura.

Con tali premesse vorrei comunque provare ad esprimere le ragioni del mio dissenso nei confronti del ricorso, che secondo la mia opinione risulta il più delle volte semplicistico, ad un approccio interdisciplinare. Non intendo negare che il sapere possa o debba indirizzarsi verso i più disparati domini e che quindi la conoscenza sia, per sua natura, interdisciplinare. Ma qui non si discute di sapere, bensì di

interdisciplinarietà in ambito accademico: ovvero ricerca e offerta formativa, due aspetti del nostro lavoro che non andrebbero mai separati, ma che in questa occasione vorrei provare a considerare isolatamente.

Cominciamo dalla prima (la ricerca). E lo faccio con una domanda: nella ricerca scientifica l'interdisciplinarietà esiste davvero? Se ci pensiamo bene, la risposta non può che essere negativa. Esistono le ricerche, su temi e problemi concreti: questi ultimi talvolta hanno un'origine comune a più ambiti disciplinari, più spesso appartengono ad un ambito disciplinare ben preciso, ma la loro soluzione può dipendere dall'intervento di altre discipline in supporto, con altre metodologie, altri mezzi, ecc. Le discipline, considerate singolarmente, possono risultare fondamentalmente aporetiche in relazione ai loro obiettivi e talvolta il superamento di un problema appare possibile solo in virtù di un supporto esterno. Ma tutto ciò è naturale e da sempre la ricerca scientifica mette in contatto studiosi e discipline anche molto distanti tra loro. L'accumulo, o, meglio, lo scambio di dati di varia provenienza non fa altro che contribuire alla soluzione di un problema. Quindi, alla fine, l'interdisciplinarietà nella ricerca non ha neppure ragione di esistere come categoria e metodologia scientifica. In questi termini il concorso di più discipline non è un fenomeno di integrazione delle competenze scientifiche, bensì di interazione di tali competenze.

Passiamo alla formazione: un ambito nel quale il discorso sull'interdisciplinarietà appare ben più radicato nella letteratura dedicata all'argomento e, talvolta, purtroppo, nella pratica dell'insegnamento. Nella ricerca di convergenze metodologiche e meccanismi comuni di apprendimento è naturale che lo sviluppo di teorie relative all'interdisciplinarietà abbia avuto origine in ambito pedagogico, sociologico ed epistemologico. In particolare la pedagogia nella seconda metà del Novecento ha posto l'accento sulla necessità di superare gli orientamenti positivistici che riflettevano nelle materie di insegnamento scolastico le rigide separazioni tra le discipline. È merito dell'approccio interdisciplinare aver evitato tendenze antidisciplinari, come quei metodi (di Dewey e altri) che proponevano l'annullamento delle materie di insegnamento ipotizzando un metodo di apprendimento che dall'osservazione di un fenomeno legato all'esperienza reale sviluppasse le diverse conoscenze nei vari ambiti di studio. Il merito della rimozione di questi metodi

approssimativi va sicuramente agli orientamenti di matrice strutturalista. Jean Piaget a partire almeno dal 1964 ha impostato gran parte del suo lavoro sull'esigenza di una nuova articolazione delle relazioni tra le discipline, sostenendo, in ultima analisi, l'unità del sistema delle scienze.

Vorrei ricordare, però, che gli esempi di Piaget molto spesso vanno in direzione di un'integrazione tra discipline già molto vicine e dai confini non rigidi, quali l'aritmetica e la logica, oppure la fisica e la chimica. Mentre nelle successive riflessioni relative all'approccio interdisciplinare nelle teorie educative spesso ci si è spinti ben oltre. Sarà questo il motivo per cui, nella bibliografia più recente sull'argomento il nome dello studioso è quasi del tutto scomparso? Le riflessioni di Piaget sulla natura dei rapporti tra le scienze, visti come un vicendevole arricchimento delle scienze stesse, si oppongono alla visione positivista e riduzionista di Auguste Comte che parcellizza le discipline in senso gerarchico dall'alto verso il basso. Piaget, invece, in un saggio presentato in un seminario sull'interdisciplinarità organizzato nel 1970 dal *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* dell'Université de Nice e pubblicato dall'Unesco¹, ha ipotizzato tre tipi di relazioni fra discipline: multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare (quest'ultima Piaget la considera al momento un sogno, ma realizzabile in funzione di una relativa soppressione delle frontiere tra le scienze).

Come si vede, il linguaggio – anche quello moderno, a partire dalla seconda metà del Novecento – ci ha abituati a una serie impressionante di neologismi formati con il prefisso inter- (si pensi ai tecnicismi di ambito universitario: internazionalizzazione, interfacoltà, interateneo, interdipartimentale, ecc.), ma anche il sostantivo “disciplinarità” e l'aggettivo “disciplinare” sono stati oggetto di neoformazioni talvolta piuttosto ardite. Per la molteplice gamma di neologismi appartenenti a tale campo semantico rinvio a un articolo a firma di Pier Giuseppe Rossi e Silvia Biondi, nel quale gli autori illustrano le attuali tendenze della critica in materia di interdisciplinarità e le differenze semantiche dei vari composti².

¹ J. Piaget, «L'épistémologie des relations interdisciplinaires», in *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972, 131-144.

² P. G. Rossi - S. Biondi, «Interdisciplinarità», in *Education Sciences & Society* Vol. 5.1, 2014, 147-153. L'articolo offre anche un esempio di come l'uso di simili composti possa diventare piuttosto ardito, quando, per spiegare il pensiero dello studioso canadese Bernard Terrisse, gli autori si esprimono con una formula ai limiti del comprensibile: «dalla mono-disciplinarità (intra-disciplinarità) alla trans-

Dalla fine degli anni Sessanta l'Unesco ha prodotto molte iniziative a favore della pratica dell'interdisciplinarità nell'insegnamento, culminate nel congresso del 1985, pubblicato l'anno successivo col titolo *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Quindi il richiamo istituzionale all'impiego diffuso di questo tipo di approccio ha radici lontane.

Gli scettici o, meglio, i detrattori dell'interdisciplinarità sono i cosiddetti disciplinaristi convinti – quali il sottoscritto, per intenderci – che in nome del rigore scientifico (opposto ai buoni sentimenti del chiacchiericcio fine a se stesso) richiamano continuamente l'attenzione sui danni che l'approccio interdisciplinare comporta nella formazione di una seria *institutio* nel giovane studioso: se si è troppo interdisciplinari si finisce con l'essere indisciplinati.

Il vero problema è che è errato il presupposto fondamentale delle teorie favorevoli all'interdisciplinarità, ovvero l'estensione dei metodi e dei mezzi da una disciplina all'altra. La solita vecchia questione del primato dei metodi generali sulle nozioni particolari (o viceversa, naturalmente). Sta di fatto che non esiste un modello di apprendimento unico che garantisca la trasferibilità di un risultato formativo da un ambito disciplinare all'altro. Possono esserci dei processi di apprendimento simili e comuni a più discipline (e lo scambio, ad esempio tra matematica e linguistica, può essere fecondo di idee e di stimoli), ma non metodologie applicabili a tutti i campi della conoscenza.

Tuttavia la vera domanda è: la frammentazione o disgregazione del sapere è realmente un danno? Certo se parliamo di 'frammentazione' e 'disgregazione' usiamo termini non proprio attraenti, ma se usiamo un'espressione più neutrale, come 'molteplicità dei saperi e delle discipline', forse siamo meglio disposti verso questo tipo di enunciato. Non finirò mai di ricordare che esiste anche una finalità pratica nell'insegnamento delle discipline, che richiede un alto grado di specializzazione.

Gli antichi Greci, e con loro i Romani, che hanno trasmesso al mondo occidentale il sapere greco, pur nell'inclinazione verso una *paideia* di ampio respiro, in grado di plasmare la *forma mentis* del cittadino, ci hanno tramandato una prima distinzione disciplinare. Oggi la nostra realtà accademica vive una contraddizione di fondo: siamo

disciplinarità passando dalla multi-disciplinarità/pluri-disciplinarità e dalla inter-disciplinarità» (p. 147 sg.).

passati dalle discipline tradizionali alle sottodiscipline (rappresentate, almeno in Italia, dai cosiddetti settori scientifico-disciplinari), con confini non sempre bene individuabili tra quelle affini, ma poi, posti di fronte alla conquista dell'iperspecializzazione, finiamo con l'agognare l'orientamento opposto, ovvero il superamento delle discipline. Una simile tensione tra particolare e universale ha portato a ibridi raccapriccianti, come i settori concorsuali, che (talvolta in ragione della sola esiguità del corpo docente di una determinata disciplina), mettono insieme settori che non hanno alcunché in comune (il caso più curioso a me noto è quello della storia delle religioni unita alla paleografia e alla storia del libro: forse perché si considera che abbiano in comune il Libro, la Bibbia?).

Non vorrei che l'interdisciplinarità rappresenti soltanto il nostro tentativo di rimediare a ciò che viviamo come una sorta di peccato originale: la bipartizione del sapere che da tempo il mondo occidentale ha attuato tra le scienze umane e le scienze positive (deduttive e sperimentali). La storia delle idee è un percorso infinito, che non conosce limiti disciplinari: ecco il motivo per cui esistono discipline, come quelle filosofiche, che si pongono al centro del sapere, con la pretesa di rappresentare quell'unione interdisciplinare che, di fatto, resta un vagheggiamento della vita contemplativa e che all'atto pratico si scontra con l'oggettivo moltiplicarsi delle conoscenze.

Ho sempre criticato gli studiosi incapaci di uscire dal proprio ristrettissimo campo di studio, non dico quelli che non mostrano un minimo di curiosità verso altre forme del sapere, ma quelli che nella loro vita si muovono esclusivamente in un solo ambito di ricerca. Ma queste sono attitudini particolari dei singoli ricercatori o, se vogliamo, difetti di fabbrica di determinate scuole, ai quali non può rimediare un'indirizzo universitario interdisciplinare. Il compito dell'Università è quello di intervenire nella fase ultima della formazione di un giovane. Una fase in cui all'approccio intellettuale e culturale si affianca anche quello operativo: e ciò, sia ben chiaro, vale anche per i settori umanistici. Come sempre l'equilibrio del giusto mezzo rappresenta la soluzione migliore.

È invece compito della scuola – che per sua natura è multidisciplinare e, talvolta, interdisciplinare – di sviluppare le naturali attitudini degli studenti e di ampliarle verso più vasti orizzonti. Il buon vecchio Liceo Classico resta il miglior percorso per

offrire ai giovani un'educazione di ampio respiro, per formare le loro menti e renderle in grado di affrontare ogni campo del sapere. Un gioiellino tutto italiano, che le numerose riforme stanno lentamente, ma inesorabilmente, affossando.

Ho accennato alla scuola: mi si consenta, allora, una breve digressione. Sempre più spesso da circa venti anni a questa parte si confonde il piano dell'istruzione con quello della verifica: se una buona istruzione deve stimolare lo scolaro attraverso momenti di incontro di due o più discipline, che poi la verifica dell'apprendimento debba necessariamente andare nella direzione dell'interdisciplinarietà è spesso un danno all'intelligenza dei ragazzi e un tripudio della superficialità. Mi riferisco in particolare alla tesina finale dell'esame di stato, per la quale – come è noto – si richiede un percorso interdisciplinare e per la quale gli studenti sono costretti a indicibili sforzi di fantasia per mettere insieme soggetti affatto differenti (un unico argomento che contenga riferimenti, ad esempio, a italiano, storia, chimica, matematica, filosofia e, se possibile, anche alle scienze motorie).

Ma torniamo all'Università: le prime due parti del percorso, le lauree triennali e magistrali, soprattutto nelle Università medio-piccole, sono inseriti in Dipartimenti pluridisciplinari (come il mio) nei quali, a dispetto di intitolazioni già di per sé ampie e accoglienti, sono presenti le più disparate aree CUN senza alcun criterio, né didattico, né scientifico. Se un Dipartimento monosettoriale oggi non ha più ragion d'essere e uno pluridisciplinare ha sicuramente maggiori possibilità di sviluppo e di crescita in termini di risultati, tuttavia le esagerazioni in questa direzione creano soltanto confusione, reale impossibilità di gestire obiettivi di ricerca sensati e un'offerta formativa talmente variegata da risultare praticamente inutile.

La questione, di riflesso, si pone anche per i dottorati. Gli attuali dottorati pluridisciplinari e interdisciplinari hanno ucciso la formula stessa del dottorato. I corsisti di una determinata disciplina nel corso dei tre anni vengono privati del necessario confronto con i colleghi che si occupano di argomenti affini ai loro e, invece, hanno come unica opportunità – che dovrebbe essere soltanto accessoria – quella di confrontarsi con colleghi delle più disparate discipline. Per non parlare delle lezioni e dei seminari, che, nella migliore delle ipotesi, si risolvono nella frequenza di brillanti lezioni magistrali, ma che sul piano della metodologia scientifica di riferimento spesso hanno scarsa validità. In una Università che, dall'introduzione dei

crediti formativi in poi parcellizza e appiattisce il lavoro del docente universitario e impedisce la trasmissione di un sapere più specialistico durante il percorso formativo curricolare, se togliamo anche al Dottorato l'opportunità di un'apprendistato di alto profilo e di rigore scientifico, rischiamo che i nostri allievi, futuri studiosi e colleghi, diventino come Margite, il personaggio dell'omonimo poemetto che gli antichi attribuivano ad Omero e di cui si dice nel primo frammento dell'opera:

πόλλ' ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ' ἠπίστατο πάντα³.

³ «Sapeva fare molte cose e le faceva tutte male».