

---

## Cultura e interdisciplinarietà: quali legami e quali opportunità

Angelo Vescovi

### Abstract

*The contribution is intended to highlight the link between culture and interdisciplinarity, especially in view of overcoming the fragmentation of knowledge, although necessary. This recovery of unit does not pass through a objective reformulation, but relies on a subjective need for training, to help us to overcome the crisis of identity and to face to achieve a synthesis of meaning for the development of the human person, especially in a formal context. The concept of interdisciplinarity is analyzed according to: an epistemological approach, demonstrating the underlying principles; an etymological approach, which clearly describes the terminology; a pedagogical approach, highlighting the strong educational value, especially if it is referred to the school context.*

Il presente scritto è un tentativo di riflessione attorno ai legami tra cultura e interdisciplinarietà che, non volendo essere in alcun modo esaustivo ma semmai introduttivo, possa indicare alcuni percorsi di riflessività che si spera possano essere fecondi. E che richiederanno ulteriori approfondimenti, soprattutto se l'accento di tali considerazioni dovesse essere posto sul contesto scolastico.

Tra cultura e interdisciplinarietà vi è una stretta connessione che può essere analizzata sotto molteplici aspetti. Etimologicamente cultura deriva dal latino *colere* con il significato di coltivare. Usando un'immagine efficace, come il contadino coltiva, si prende cura di ciò che ha seminato, cosicché il coltivare non è altro che l'azione che illustra una relazione vitale tra il contadino e il suo campo, così la cultura è un processo dinamico che mette in mostra le relazioni della persona con ciò che di vitale, socialmente e culturalmente costruito, trova attorno a sé e che a sua volta dovrà coltivare.

Disciplina deriva dal latino *discere* con il significato di imparare. Anche in questo caso sta ad indicare una relazione, una negoziazione tra chi impara e l'esperienza che lo circonda, gli altri. Il costruire cultura e l'imparare hanno a che fare con le relazioni, fundamentalmente esistenziali, attraverso le quali ciascuno si appropria delle conoscenze e delle abilità che il contesto ritiene importanti da acquisire e da tramandare.

Il prefisso *inter* non fa che rafforzare il significato di uno stretto legame di collegamento (ad es. intercontinentale, internazionale) o addirittura di scambio e di reciprocità (ad es. interdipendenza, interculturale, ed appunto interdisciplinarietà). A livello epistemologico la cultura viene analizzata stabilendo i fondamenti e i criteri generali che rendono plausibile una teoria della conoscenza. E seguendo questo schema non andremo lontano anche per il termine disciplina o interdisciplinarietà se non vedendola delimitata ad un settore, un ambito all'interno di una teoria generale della conoscenza.

Non sembra erroneo, a questo punto, anche se appare forse semplicistico, tratteggiare la nascita delle discipline come risultato della formalizzazione delle risposte che l'uomo si è dato trovandosi ad affrontare 'problemi'. Richiedendo soluzioni sempre più compiute, il processo ne ha determinato la parcellizzazione per riflettere e operare più profondamente sulle singole parti rilevabili in un problema, per giungere ad una sistematizzazione delle risoluzioni raggiunte<sup>1</sup>. Ricordando Devoto, Antiseri afferma che «non esistono discipline ma problemi»<sup>2</sup>, ma se è vero che esistono problemi è pur vero che esistono le discipline. Anzi, per la cultura umana, non esistono problemi al di fuori delle discipline. E i problemi, per Antiseri, sono sempre aspettative deluse. Non ci aspettavamo un certo accadimento, le nostre teorie entrano in collisione con la realtà proprio perché ogni teoria rappresenta sempre un aspetto selettivo sulla realtà e in quanto tale non può contenere tutta quanta la realtà. Le scienze non sono altro che punti di vista parziali sulla realtà. Ogni scienza ha il proprio 'oggetto' che non può essere la realtà nella sua totalità, che in questo caso è formata da 'innumerevoli oggetti' tanti quante sono le scienze che la studiano. La ricerca scientifica stessa nasce dalla problematicità dell'esperienza. Gli oggetti separati delle scienze sono preceduti da situazioni globali d'esperienza che mostrano tensioni<sup>3</sup>. A fronte di tali tensioni problematiche si moltiplicano i tentativi di risposta che si traducono in ipotesi le quali, se resistono all'atto della prova, divengono teorie scientifiche.<sup>4</sup> Dal punto di vista epistemologico il cammino della scienza non ha limiti.

Il pellegrinaggio dello scienziato verso il santuario della realtà parte da diversi punti [...] ma non può aver mai fine. Lo scienziato è un pellegrino che sa di sicuro [...] di stare sulla via del santuario, ma che al contempo sa anche che tale santuario è irraggiungibile<sup>5</sup>.

La verità, in questo senso, non è un possesso ma un ideale regolativo, invita a, sprona a, impone una ricerca costante. Con la specializzazione le discipline nascono e vivono di vita propria, rischiando di perdere di vista la comprensione globale della realtà a cui si rivolgono, addirittura arrivando al paradosso del progresso dell'ignoranza descritto da E. Agazzi:

se lo specialista è colui che sa sempre di più a proposito di sempre meno (ossia di un settore sempre più ristretto di competenza), spingendo al limite tale situazione giungeremmo a riconoscere che il perfetto specialista è colui 'che sa tutto su niente'.<sup>6</sup>

Come recuperare l'unità smarrita in questa frammentazione? Recupero di unità non solo in ordine a esigenze culturali in senso lato, ma come risposta ad esigenze di carattere formativo rinvenibili nella ricerca di armonia tra contingenza e valori trascendenti manifestata da una umanità individuale e

<sup>1</sup> T. Russo Agresti, *Interdisciplinarietà e scuola*, Le Monnier, Firenze 1976, pp. 13-15.

<sup>2</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando Editore, Roma 1972, p. 17.

<sup>3</sup> M. Laeng, *La ricerca interdisciplinare*, in F. Ravaglioli (a cura di), *Interdisciplinarietà*, Armando Editore, Roma 1974, p. 274.

<sup>4</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 23.

<sup>5</sup> Ivi, p. 31.

<sup>6</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p. 103.

sociale nella costruzione di una cornice di senso.<sup>7</sup> Un possibile tracciato per ricostruire l'unità è quello di un'indagine che tenga conto delle differenze e scopra la ragione e il senso del loro stare insieme, indagine che può, efficacemente, fare perno sull'interdisciplinarietà. Il riconoscere l'esigenza di unità, in un contesto di frammentazione del sapere da un lato e di presenze multiculturali dall'altro, non può ridursi ad una riformulazione 'oggettiva' di esigenze conoscitive, ma deve far leva su una valenza formativa 'soggettiva' che permetta la metabolizzazione delle crisi d'identità per la riscoperta e lo sviluppo in quanto persona umana, in una sintesi di senso.

Occorre che questa unità si ricostituisca nel soggetto, ossia che questo riesca a rifare la sintesi di quanto è riuscito a guadagnare mediante l'analisi specializzata.<sup>8</sup>

È su tale affermazione che può innestarsi l'impresa interdisciplinare. Scurati, infatti, sottolinea come il problema dell'interdisciplinarietà vada a toccare il tema della profonda e costituiva unitarietà della coscienza del soggetto e «della sua esigenza di raggiungere, nel processo di apprendimento e nell'analisi della realtà, un 'senso' complessivo unitario dell'oggetto, dell'argomento e, più in generale ancora, dell'essere e dell'esperienza tutta»<sup>9</sup>. In questo senso si profila con chiarezza il valore formativo della trasmissione culturale e si indica in un insegnamento interdisciplinare lo strumento più adeguato alla struttura intima della persona come coscienza unitariamente in grado di dare significati alla proposta culturale.<sup>10</sup> Proprio l'interdisciplinarietà «può ridestare quella curiosità e quell'audacia intellettuale, quello spirito di apertura e quella disponibilità al confronto, quella consapevolezza della complessità dei problemi e della poliedricità del reale e delle dimensioni dell'umano, che sono la base stessa della cultura personale, intesa come ricchezza di prospettive e di criteri di giudizio.»<sup>11</sup> Cultura generale e interdisciplinarietà non possono non richiamarsi vicendevolmente in causa, la seconda quale forma didattica che può dar luogo all'instaurazione della prima ben oltre un ideale enciclopedico, ma in una prospettiva dinamica e integrata. È ancora E. Agazzi che sottolinea la necessità di far rientrare fra i problemi che meritano uno studio interdisciplinare non soltanto quelli che suscitano curiosità intellettuale, ma anche quelli che hanno una rilevanza esistenziale<sup>12</sup>.

Ovviamente l'interdisciplinarietà andrà declinata, nelle sue varie sfaccettature, con chiarezza per bandire qualsiasi forma di dilettantismo e pressapochismo<sup>13</sup> di cui si possono macchiare approcci troppo semplicistici e poco aderenti alla complessità dei contesti, soprattutto formativi, pur riconoscendo, d'altra parte, che non esiste una definizione aprioristicamente valida dell'idea di interdisciplinarietà.<sup>14</sup>

<sup>7</sup> G. Penati, *Interdisciplinarietà*, Editrice La Scuola, Brescia 1976, p. 18.

<sup>8</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., pp. 112-113.

<sup>9</sup> C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, Editrice La Scuola, Brescia 1974, p. 16.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 126.

<sup>12</sup> Ivi, p. 130.

<sup>13</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., p. 45.

<sup>14</sup> C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, cit., p. 33.

Naturalmente differenti possono essere gli approcci al tema dell'interdisciplinarietà.

Un primo approccio, di natura epistemologica, individua alcuni principi di fondo che rendono ragione del discorso interdisciplinare. In primo luogo l'interdisciplinarietà presuppone le discipline, non le bandisce, anzi richiede che siano chiaramente costruite nei loro assiomi, nei loro procedimenti, nelle loro tecniche e nei loro strumenti. Non intende eliminarle ma, anzi, ne ha bisogno. In secondo luogo l'interdisciplinarietà non è una materia d'insegnamento, un'ulteriore specializzazione che faccia nascere 'esperti di interdisciplinarietà'. In terzo luogo, come già ricordato, l'interdisciplinarietà è la messa al bando del dilettantismo e del pressappochismo. Quarto principio: l'indagine interdisciplinare richiede che l'atteggiamento di ciascun esperto non sia chiuso e non consideri come valido unicamente il suo punto di vista.<sup>15</sup> Questa puntuale individuazione di principi, necessario passo per delineare le caratteristiche dell'interdisciplinarietà, rimanda, come vedremo in seguito, a specifiche riflessioni soprattutto in ordine alle condizioni di realizzazione del lavoro interdisciplinare.

Un secondo approccio cerca di chiarire terminologicamente l'interdisciplinarietà soprattutto in relazione ad altre forme di contatto e di collegamento tra le discipline. Abbiamo in questo caso una declinazione quadripartita così rappresentata:

- multidisciplinarietà intesa quale giustapposizione di discipline diverse senza alcun rapporto apparente tra loro;
- pluridisciplinarietà anch'essa intesa come giustapposizione di discipline più o meno vicine all'interno di uno specifico settore;
- interdisciplinarietà come interazione tra due o più discipline, «tale interazione può andare dalla semplice comunicazione di idee fino all'integrazione reciproca dei concetti direttivi, della teoria della conoscenza, della metodologia, delle procedure»<sup>16</sup>.
- transdisciplinarietà quale superamento dei reciproci confini per un'unificazione di discipline diverse, anche in vista della nascita di nuove discipline.

Attorno a questi termini troviamo approfondimenti che vanno al di là di una mera considerazione terminologica, ma cercano di mettere a fuoco la matrice di un lavoro multi-pluri-inter-trans disciplinare alla luce del concetto di 'problema' che richiama il superamento della parzialità dell'ottica della singola disciplina in vista di una unitarietà da costruire. In questo caso la multidisciplinarietà e la pluridisciplinarietà possono risultare momenti, passaggi, componenti del lavoro interdisciplinare, che ha inizio quando «all'interno di ciascuna disciplina, si sveglia una coscienza riflessa, sostanzialmente di tipo filosofico, attraverso la quale essa giunge a concepirsi non più come una realtà isolata, ma come una 'voce' specifica rientrante in un più vasto 'concerto'»<sup>17</sup>. Così come pregnante è la metafora del concerto, offerta da E. Agazzi, in cui gli strumenti non suonano all'unisono ma ognuno possiede il proprio timbro e l'esecuzione appare musicalmente tanto più bella quanto le voci sono, allo stesso tempo, ben individuate e ben fuse. Altrettanto interessante è la suggestione di Antiseri nel riconoscere all'interdisciplinarietà la capacità di

<sup>15</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., pp. 44-45.

<sup>16</sup> C. Scurati, E. Damiano, *Interdisciplinarietà e didattica*, cit., p. 24.

<sup>17</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 120.

stroncare la competizione, che fa intravedere l'altro come potenziale nemico, per spingere a cogliere l'altro come collaboratore, «un compagno di viaggio che insieme ripara la stessa barca o insieme ne progetta una migliore»<sup>18</sup>.

Un ulteriore livello di riflessione si sostanzia attorno al tema dell'apprendimento che negli anni Settanta sosteneva l'unidirezionalità del rapporto teoria-pratica, per cui, soprattutto nel caso dell'interdisciplinarietà nell'insegnamento scolastico, era necessario prima elaborare in sede scientifica i fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare dai quali desumere, in un secondo tempo, comandi operativi per l'attuazione effettiva. Questo paradigma 'applicazionista'<sup>19</sup>, proprio di una concezione lineare del processo di apprendimento, pare oggi inadeguato a vantaggio di un 'continuum pedagogico' rappresentabile più con la figura del cerchio, in cui l'apprendimento si genera per approfondimenti continui e ricorsivi che per semplice accumulazione<sup>20</sup>.

Diverse sono, inoltre, le valenze che può avere il termine interdisciplinarietà. Riassumendo l'interdisciplinarietà può essere intesa: come 'mentalità' interdisciplinare quale esigenza di sviluppare la capacità di affrontare la problematicità del reale da punti di vista complessivi, alla luce della coscienza dei limiti insiti nei punti di vista particolari; come 'prospettiva culturale' indicante l'aspirazione ad una cultura aperta, creativa e plurale; come 'processo' che realizza il lavoro interdisciplinare dove creatività e libertà intellettuale si combinano con specificità di competenze, esigenze di ordine e capacità metodiche<sup>21</sup>.

Da questo è possibile riconoscere il valore culturale e formativo dell'interdisciplinarietà. Un primo aspetto, ricordato da E. Agazzi, è la rottura dei 'comodi' isolazionismi disciplinari. Utilizzare metodologie collaudate, lavorare in un settore riconosciuto e rispettato, poter dare per scontati una notevole quantità di presupposti teorici offrono notevoli vantaggi all'interno della ricerca disciplinare, ma possono tradursi in inerzia e miopia intellettuale<sup>22</sup>. Il lavoro interdisciplinare, come già ricordato, può ridestare curiosità intellettuale che si manifesta in atteggiamenti di confronto e di dialogo mai conclusi, perché vi è sempre la consapevolezza che altri aspetti, altri punti di vista, possono apportare ulteriori elementi e far approdare a risultati più attendibili e soddisfacenti. In tal caso si configura come un'esperienza intellettuale che risponde più all'ideale della 'saggezza' che a quello del 'sapere'<sup>23</sup>. L'interdisciplinarietà è anche un atteggiamento che cerca di stabilire il ponte tra il conoscere e l'agire e in questo senso sa dare risposte alla condizione generale dell'uomo, il quale si trova immerso in un contesto di situazioni problematiche nelle quali deve decidere della propria condotta<sup>24</sup>. Questo può riconoscere una valenza morale alla prospettiva interdisciplinare quando si lamenta lo

<sup>18</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit. p. 72.

<sup>19</sup> P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà 'in pratica'*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 56, n. 4, luglio-agosto 2009, p. 689.

<sup>20</sup> G. Sandrone, *Promossi o bocciati? Da un'indagine sugli apprendimenti di religione cattolica nella diocesi di Bergamo a una proposta di lavoro nazionale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2009, p. 47.

<sup>21</sup> Giunti Alfredo, *Ricerca e lavoro interdisciplinare*, Editrice La Scuola, Brescia, 1978, pp. 73-74.

<sup>22</sup> E. Agazzi, *Cultura scientifica e interdisciplinarietà*, cit., p. 125.

<sup>23</sup> Ivi, p. 127.

<sup>24</sup> Ivi, p. 128.

stradimento della scienza e della tecnologia rispetto alla saggezza, «stradimento che ha condotto a una disumanizzazione della cultura, ma per porvi riparo non c'è altra via che riconoscere che esiste una responsabilità nella costruzione del sapere»<sup>25</sup>, responsabilità nel proporre un'immagine dell'uomo e del mondo, in una prospettiva interdisciplinare che, però, sa di non poter esaurire il suo oggetto, che posseda un senso e possa orientare l'agire dell'uomo.

Un'ultima riflessione riguarda le condizioni in cui si realizza o si può realizzare una collaborazione interdisciplinare, soprattutto in un contesto scolastico. Viene richiamato qui quanto già accennato in riferimento alla linearità del rapporto teoria-pratica, proprio degli anni Settanta, e il conseguente paradigma 'applicazionista' riferito al lavoro interdisciplinare non più congruente alla realtà d'oggi. Ma non solo. Per smuovere la staticità di un insegnamento frammentario e povero di senso, per dare avvio al cambiamento di una scuola con le sue discipline, «una accanto all'altra, una dopo l'altra, una senza l'altra»<sup>26</sup>, è necessario che si creino condizioni di esercizio dove praticare una qualche forma di interdisciplinarietà. È vero che non è possibile chiamare interdisciplinare ogni pratica di collaborazione, ma «crediamo sia meglio, per le finalità formative della scuola, che gli insegnanti pratichino qualche forma di collaborazione e la chiamino anche impropriamente interdisciplinarietà, piuttosto che non pratichino alcuna collaborazione [...] in nome dell'impossibilità di 'applicare' l'interdisciplinarietà nella sua distillata purissima concezione»<sup>27</sup>. Non appaia questa una resa o uno scadimento dell'impianto epistemologico, ma al contrario una valorizzazione della comprensione pratica degli insegnanti stessi, superando l'impostazione per cui i teorici sono sempre tentati di dire ai pratici 'cosa devono fare', senza mai porsi all'ascolto delle ragioni che hanno i pratici per fare quello che fanno. È necessario, quindi, sviluppare una riflessività circolare tra teoria e pratica per incrementare cambiamenti effettivi nelle pratiche di progettazione, conduzione e valutazione di un insegnamento unitario<sup>28</sup>. Non è da dimenticare che un lavoro interdisciplinare inteso come processo, sia per il contesto scolastico sia per altri contesti, si dipana in momenti pluridisciplinari e multidisciplinari indispensabili ma non per questo slegati o separati dal procedere del lavoro interdisciplinare di cui sono parte integrante.

Angelo Vescovi

<sup>25</sup> Ivi, p. 130.

<sup>26</sup> D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, cit., 10.

<sup>27</sup> P. Todeschini, *L'interdisciplinarietà 'in pratica'*, cit., p. 701.

<sup>28</sup> Ibidem.