

Moduli, modularità: mettiamo un po' d'ordine

"Progettare la scuola", II, n. 1, gennaio 2001, pp. 38-43

A proposito dell'esplosione del termine "modulo ha osservato Maurizio Della Casa: «Periodicamente, nella scuola, si diffondono parole d'ordine che sembrano avere il magico potere di dischiudere avventurosi ed esaltanti orizzonti»¹. Le attese miracolistiche, si sa, hanno il difetto di consumarsi in fretta, e tra poco il termine "modulo" potrebbe diventare impronunciabile. Non sarà male perciò, prima che sia troppo tardi, ripensare alle ragioni che hanno spinto a introdurre il termine nell'istruzione, e liberarlo dalle troppe incrostazioni che vi si vanno accumulando sopra.

Mi sento personalmente coinvolto nella questione, dato che sono responsabile della prima (forse) comparsa dell'aggettivo "modulare" sulla copertina di un libro di didattica nel campo dell'istruzione, nel 1990². Si trattava di una proposta di organizzazione del curriculum di letteratura italiana nei trienni, inteso come programma e come piano di lavoro degli insegnanti. In quel contesto, "modulare" era l'aggettivo corrispondente a "unità didattica" (da cui sarebbe difficile derivare un aggettivo: un caso di "suppletivismo", direbbero i linguisti); così era definita appunto l'unità di programmazione³. Non c'era insomma distinzione tra "modulo" e "unità didattica": tanto è vero che in seguito, quando ho collaborato alla stesura del programma di Italiano per i trienni delle sperimentazioni negli istituti tecnici commerciali (programma poi "passato a ordinamento" e tuttora vigente), il committente ha voluto che si parlasse di "unità didattiche"; quando ho collaborato al programma vigente per il biennio postqualifica degli istituti professionali, ispirato allo stesso modello, il nuovo committente ha voluto il termine "modulo", e non ci ho trovato nulla di male.

Più importanti delle parole, sono le ragioni della proposta modulare, e dunque i significati originariamente sottesi al termine, che credo tuttora validi:

- si voleva superare l'enciclopedismo dei programmi di storia della letteratura italiana (ma il discorso vale per molte altre materie, forse per tutte, nella scuola secondaria), renderli flessibili introducendo opzioni e definendone i criteri; si spostava dunque l'attenzione dall'estensione dei contenuti all'acquisizione di competenze (anche se il termine non era ancora usato);
- la programmazione per unità didattiche mirava a dare al piano di lavoro una scansione chiara, ben visibile sia agli studenti che all'insegnante stesso e ai suoi colleghi: la distribuzione flessibile nel tempo delle unità facilitava la collaborazione pluridisciplinare, spesso bloccata da un programma rigidamente sequenziale; era anche facilitata la revisione di singole parti del piano o del suo insieme, intrinsecamente variabile di anno in anno;
- infine c'era la speranza che l'articolazione del lavoro per blocchi, diversi l'uno dall'altro anche metodologicamente, in larga misura scelti e non imposti dal programma, fosse motivante per studenti e insegnanti, restituisse senso alla scorrere del tempo nell'anno scolastico, dando il sentimento di una crescita per tappe invece che dell'esecuzione di una monotona condanna.

Il modulo - unità didattica era definito come un blocco di lavoro tematicamente omogeneo, definito nel tempo (in media e di massima uno o due mesi, o quindici-venti ore di lezione), dotato di propri obiettivi e di proprie verifiche anche sommative, e variamente componibile: proprio come i "moduli" dell'arredamento di cucina, i moduli didattici possono essere scelti e combinati rispettando alcuni vincoli, in modo da costruire percorsi di apprendimento differenziati ma equivalenti nei risultati educativi. Come si vede, l'accezione era limitata rispetto a quelle oggi correnti: si trattava di un fatto interno alla programmazione di uno o più insegnanti, senza ricadute esterne: era prevista una valutazione sommativa, elemento della valutazione complessiva di fine quadrimestre o anno, non una certificazione spendibile all'esterno. Credo che la padronanza di una

programmazione modulare intesa in questo senso resti ancora la base indispensabile per poter affrontare forme di modularità più strutturali.

Qualche distinzione

Vediamo ora di districarci nella molteplicità dei significati che si sono andati aggiungendo, quale più, quale meno legittimamente, al termine “modulo”.

Primo. Si definiscono “modulari” varie forme di riorganizzazione del tempo scolastico e dei gruppi di allievi: condensazione del monte-ore annuale di una materia in un periodo limitato, blocchi di lavoro pluridisciplinari, costituzione di gruppi diversi dalla classe per periodi determinati, ecc.⁴; senza dimenticare il significato che ha “modulo” nella scuola elementare, dove identifica un gruppo di classi affidato a un’*équipe* di insegnanti. Tutte innovazioni estremamente importanti e desiderabili: che si chiamino “moduli” è naturale, dato il valore ampio e disponibile della parola; l’importante è distinguere le diverse accezioni, e ricordare che il modulo di programmazione⁵ è un presupposto del modulo di organizzazione didattica.

Secondo. Sulla programmazione modulare si tende a riversare tutto l’armamentario tecnicistico della didattica per obiettivi: richieste tassative di minuti elenchi di prerequisiti, obiettivi (e, perché no, finalità generali, obiettivi intermedi, obiettivi specifici...), prove d’ingresso, intermedie e finali (possibilmente strutturate), strumenti e metodi, eccetera. Progettare un modulo diventa così un’operazione estremamente complicata, che potrebbe richiedere molto più tempo della sua esecuzione; il progetto si presenta come un formulario (un’altra accezione di “modulo!”) in cui tra liste e caselle l’unica cosa che non si capisce è che cosa dovrebbe accadere in classe. Purtroppo la didattica per obiettivi ci ha abituato a questo linguaggio di programmazione che tende a nascondere, invece che chiarire, le pratiche a cui dovrebbe riferirsi, e in molte situazioni è già accaduto che “programmazione” finisse per significare non un progetto di cose da fare, ma un documento da consegnare al preside, privo di rapporti col lavoro in classe.

Al di là dell’aspetto cartaceo, c’è da chiedersi quanto ci sia di praticabile nella didattica modulare intesa in questo modo. Nel suo autorevole manuale, Gaetano Domenici indica per ogni modulo una lista di «materiali, strumenti, proposte di attività, riferimenti e requisiti» in dieci punti, tra cui «una o più prove di verifica dei prerequisiti, auspicabilmente prove oggettive», «uno o più strumenti di valutazione formativa», «una o più prove, oggettive e/o semistrutturate, per la verifica e la valutazione complessiva e finale»⁶. Ora, se si considera che «la durata dei moduli... conviene che non superi i due o tre mesi di lavoro scolastico, qualunque sia il carico orario d’insegnamento settimanale» (dunque più o meno da un minimo di quindici a un raro massimo di quarantacinque ore di lezione), e che ciascun modulo può essere costituito da «ulteriori segmenti unitari - le unità didattiche»⁷, che nell’esemplificazione dell’autore sono in media tre, ne consegue che in dieci o dodici ore di lezione dovrebbero trovar posto non meno di tre verifiche (nonché, si spera, il commento ai risultati); dove resterebbe il tempo per insegnare e apprendere? Quante decine di ore richiederebbe agli insegnanti una preparazione seria di tante prove strutturate?

Non intendo negare *in toto* le esigenze sottese a queste impostazioni didattiche: la chiarificazione degli obiettivi, una progettazione ragionevolmente dettagliata, una ragionevole pratica di valutazione continua. Precisare il senso di “ragionevole” esula dai limiti di questo articolo; ma intanto importa sottolineare che la didattica modulare comporta un certo tipo di scansione del lavoro, ma non dovrebbe essere legata a priori a un insieme di prescrizioni minute.

Terzo. L’onesto entusiasmo per la modularità porta a caricarla di tutto ciò che si è sempre ritenuto desiderabile nella didattica. Leggiamo così che «diversamente dalle unità didattiche, che sono centrate sulla disciplina di insegnamento, il modulo è centrato sull’allievo e finalizzato alla sua formazione»⁸. Nessuno dubita che l’insegnamento dovrebbe essere centrato sull’allievo e finalizzato

alla sua formazione; ma perché fare di questa istanza una caratteristica del modulo, e far fare la figura della sorella cattiva all'unità didattica (termine più vecchio e in via di logoramento)? Il modulo, ripeto, è una forma di scansione del lavoro, che dovrebbe essere compatibile con diverse impostazioni didattiche, più e meno buone. Volergli far dire troppe cose significa favorire una rapida consumazione del termine: quando una parola vuol significare troppo, finisce per significare poco. Meglio distinguere con termini diversi le diverse e complicate esigenze di una buona didattica.

Quarto. In vari corsi di aggiornamento (e da ultimo, se non ricordo male, nel corso ministeriale di preparazione all'esame di stato trasmesso via satellite) è circolata l'idea che il modulo sia necessariamente interdisciplinare. La collaborazione tra insegnanti di diverse materie su progetti comuni è altamente auspicabile, e la programmazione modulare potrebbe facilitarla, come ho accennato. Ma non è concepibile né desiderabile che tutto l'insegnamento si svolga in questa forma (parlo della scuola secondaria, perché in quella di base la questione si pone diversamente). Il rischio è allora che il modulo sia inteso non come un principio costruttivo di tutto il lavoro, ma come un di più, un'eccezione, un' "area di progetto" nel migliore dei casi: da una parte c'è il lavoro normale, dall'altra qualche modulo. La forza innovativa del metodo modulare sarebbe annullata.

L'unità formativa capitalizzabile

Veniamo all'ultimo punto (ma non minimo, anzi principale). Nell'accezione oggi più corrente, il modulo coincide con l' "unità formativa capitalizzabile" (o, che è lo stesso, certificabile). Leggiamo ad esempio in Domenici: «Ciascun modulo viene a costituire una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluri, multi, interdisciplinare programmato, una parte del tutto, ma in grado di assolvere ben specifiche funzioni e di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi *verificabili, documentabili e capitalizzabili.*»⁹

L'articolazione dei percorsi di istruzione in segmenti dotati di autonomia e di spendibilità esterna, più brevi dei tradizionali cicli biennali triennali o quinquennali, risponde all'esigenza di dare flessibilità ai percorsi formativi, con la possibilità di riconoscere le competenze acquisite a chi imbocca, in qualunque momento, un'uscita laterale dall'istruzione, verso la formazione professionale o altre situazioni formative; esigenza particolarmente sentita in questa fase in cui il nuovo obbligo scolastico si ferma al primo anno della scuola secondaria. Dovrebbe così diventare possibile costruire percorsi formativi individuali cumulando le competenze acquisite nella scuola, nella formazione, nell'apprendistato o direttamente sul lavoro, competenze certificate «con modalità che ne rendano reciprocamente leggibili i contenuti e soprattutto i risultati»¹⁰.

A dire il vero, l'esigenza di flessibilità, o opzionalità, dei percorsi avrebbe potuto avere spazio anche all'interno del sistema scolastico, in particolare nella fase di scelta di un indirizzo di scuola secondaria. Oggi uno studente si trova di fronte a un'unica drammatica scelta, nel passaggio dalla scuola media alla secondaria; per il resto, non sceglie, ma studia "ciò che gli fanno studiare", e questo credo sia un forte fattore di demotivazione. Il "progetto Berlinguer" di riordino dei cicli scolastici (gennaio 1997) prevedeva un ciclo di orientamento, ben caratterizzato nel biennio conclusivo dell'obbligo: «si potrebbe anche organizzare il biennio in segmenti di durata quadrimestrale (o inferiore), prevedendo che per la conclusione dell'obbligo ne debbano essere complessivamente frequentati quattro (o più), con possibilità di passare dall'uno all'altro, di compensare eventuali carenze in quello successivo...». Si intravedeva così la possibilità di giungere alla scelta di indirizzo gradualmente, attraverso moduli opzionali ma a un certo punto vincolanti per la scelta definitiva dell'indirizzo nel triennio (in questo modo si sarebbe garantito anche che gli insegnamenti specifici di indirizzo non fossero compressi in tre anni). Nella legge uscita dal Parlamento (n. 30/2000) resta ben poco di tutto questo: «La scuola secondaria ha la durata di cinque

anni» (art. 4.1) e fin dai primi due anni vanno «fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum»; resta «la possibilità di passar da un modulo all'altro anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche...» (art. 4.3). E' l'unico punto della legge, salvo errore, in cui compare la parola "modulo", e non si capisce a che cosa si riferisca. Quel che è previsto sono le cosiddette "passerelle" (in sostanza, corsi integrativi), che non sono opzioni, ma un modo di rimediare in corso d'opera a una scelta che si sia rivelata sbagliata. Non vedo una grande differenza dalle regole che abbiamo conosciuto finora per il passaggio da un indirizzo a un altro: si verifica che cosa manca nella preparazione, per accedere a una scuola diversa, e si provvede con un corso invece che con un esame integrativo. Neppure vedo una grande necessità di moduli certificabili, solo per stabilire che per entrare nella seconda di un liceo bisogna recuperare un anno di latino, o un anno di discipline aziendali per un passaggio inverso.

Restano, è vero, alcune importanti ragioni per stabilire certificazioni intermedie rispetto al risultato complessivo finale di un ciclo; ad esempio:

- è giusto certificare il risultato del primo anno per chi al termine dell'obbligo esce dall'istruzione scolastica;
- può essere opportuno identificare e certificare separatamente nuclei comuni a insegnamenti presenti in diversi indirizzi, ma con traguardi formativi in parte diversi, per facilitare eventuali passaggi, come si sta facendo in alcune sperimentazioni di scuole "in rete";
- potrebbe essere opportuno certificare separatamente i risultati acquisiti in settori diversi per finalità, ma insegnati simultaneamente nell'ambito di una stessa materia: ad esempio, sempre nella scuola secondaria, le competenze della materia Italiano relative all'uso della lingua, alla riflessione sulla lingua e all'educazione letteraria; anche questo potrebbe essere funzionale alle scelte o ai passaggi di indirizzo.

In tutti questi casi si tratterebbe di scomporre il "profilo formativo in uscita" di un ciclo scolastico in elementi autonomi, che in futuro potrebbero comporsi in percorsi formativi individuali (ma questo richiederebbe un'ulteriore revisione del sistema che si va delineando). **Ma in nessuno di questi casi l'unità certificabile potrebbe coincidere con un modulo nel senso delineato nella prima parte di questo articolo.** Per essere considerate certificabili, le competenze dovrebbero avere una certa ampiezza e una certa prevedibile stabilità di acquisizione: nella scuola questo richiede quasi sempre tempi superiori alle quindici o alle quaranta ore.

Come è noto, l'idea del modulo certificabile proviene dalla formazione professionale; ma raramente ci si chiede quale durata abbiano i moduli in quell'ambito, dove tra l'altro costituiscono per un certo tempo l'unico oggetto di apprendimento. Non ho molte informazioni in proposito, ma ho l'impressione che spesso si tratti di centinaia, non di decine di ore. L'esempio minimo che conosco è incluso nel documento citato sopra alla nota 10, dove si assegna una durata da 60 a 80 ore a un modulo sul tema "Occuparsi delle prenotazioni", destinato a utenti che possedano già un diploma di scuola secondaria superiore. Ora, a scuola 60-80 ore costituiscono per molte materie il monte ore annuale: ne consegue che, anche a voler trasporre il modello della formazione professionale, l'unità certificabile dovrebbe avere spesso la durata di un intero anno scolastico. Del resto, a scuola si ha a che fare con argomenti di solito meno delimitati, e con studenti più giovani, per cui un risultato stabile richiede più tempo; ancora, se si accetta l'ipotesi che oggetto della certificazione sia una competenza coltivata insieme ad altre (nuclei comuni di materie presenti in diversi indirizzi, settori come l'educazione letteraria nell'Italiano), occorreranno periodi abbastanza lunghi per poterla considerata acquisita.

Infine, bisogna considerare che nel triennio secondario sono esistiti finora insegnamenti scanditi più da una periodizzazione storica che dall'acquisizione progressiva di competenze; ed è probabile che debbano restare tali, per quanto modulari divengano le scelte di contenuto e flessibile la periodizzazione. Le competenze a cui mira l'insegnamento storico della letteratura, o della filosofia, o della storia dell'arte, o la storia senz'altro, possono essere pienamente acquisite al termine del triennio, che diventa dunque l'unità certificabile. Una certa graduazione anno per anno c'è indubbiamente nella programmazione didattica e nell'insegnamento, ma non in forme tali da creare parti con valore autonomo.

Queste considerazioni non mirano a negare l'utilità di creare nella scuola certificazioni parziali rispetto agli attuali titoli di studio; vogliono negare che queste possano corrispondere a periodi di lavoro di poche settimane. E' questa invece l'idea che si va diffondendo in alcune situazioni in cui si lavora sperimentalmente a un'articolazione dell'insegnamento in moduli: accade che si considerino "unità formative capitalizzabili", in Fisica, ciò che si realizza con un paio di esperienze di laboratorio, in Italiano, un'unità didattica sul riassunto; ma mi riesce difficile immaginare che in futuro si distribuiscano certificati in "moto armonico semplice" o in "riassunto".

Alla mancanza di distinzione tra il modulo come unità di scansione didattica e l'unità formativa capitalizzabile si unisce il persistere dei tecnicismi della didattica per obiettivi: ne nasce una concezione dell'insegnamento-apprendimento come una continua corsa a ostacoli: una sequenza di segmenti brevi scanditi da continue verifiche non solo sommative, ma addirittura spendibili all'esterno. Sarà bene allora ricordare che l'apprendimento non è un processo meccanico in cui a un rapido input corrisponde un altrettanto rapido output, ma richiede tempi distesi, liberi dall'ossessione del risultato immediato: tempi di sedimentazione, di stabilizzazione delle competenze apprese, di superamento delle difficoltà e di recupero delle carenze. Tutto questo, tanto più quanto più l'età dei discenti è giovane e le competenze a cui si mira sono di base.

Qualche conclusione

Chi, come me, crede all'importanza della didattica modulare dovrebbe dunque preoccuparsi in primo luogo di stabilire una distinzione chiara tra il modulo come articolazione di un progetto didattico e il modulo come unità formativa capitalizzabile¹¹: due elementi di innovazione del sistema formativo ugualmente importanti, connessi, ma non sovrapponibili.

In secondo luogo, dovrebbe preoccuparsi di separare l'impostazione modulare (e l'idea connessa del curriculum per competenze) dall'armamentario tecnicistico della didattica per obiettivi.

Infine, sarà bene anche chiedersi quali siano i ragionevoli limiti della sua applicazione. Già il documento del 1998 sulla modularità del Forum delle associazioni disciplinari (citato alla nota precedente), poneva tra i compiti di ricerca ulteriore «definire gli apprendimenti più o meno assoggettabili a un trattamento modulare, tenendo conto dei tempi di apprendimento degli allievi e della loro crescita cognitiva generale, soprattutto per quanto riguarda la scuola di base e le abilità di base»; più di recente, Daniela Bertocchi manifesta perplessità sull'applicabilità del modello alle competenze di base nella scuola di base, con una serie di osservazioni puntuali che sarebbe lungo riportare¹². Le idee forti hanno bisogno di sensate riflessioni più che di entusiasmi; evitiamo di fare della modularità una chiave che apre tutte le porte (la quale, scriveva Gramsci, si chiamerebbe più propriamente "grimaldello").

¹ "Nuove parole d'ordine: programmare per 'moduli'" (Recensione a G.Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998), "Musica domani", n. 114, marzo 2000, p. 38.

² *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, a cura di A. Colombo, Bologna, Cappelli, 1990. Il libro presentava i risultati di un gruppo di lavoro costituito dall'IRRSAE Emilia-Romagna. L'espressione era già in uso nella formazione professionale: il termine *ante quem* a me noto è un articolo di M.Pellerey, "La costruzione dei moduli didattici", "Professionalità", n. 2, ottobre 1981, dove il termine era detto di introduzione recente.

³ Il libro che riprende e sviluppa la proposta, con nuovi esempi di applicazione, si intitola appunto *La letteratura per unità didattiche* (a cura di A. Colombo, Firenze, La Nuova Italia, 1996).

⁴ Si veda una limpida rassegna di queste opportunità in T.Pedrizzi, "Modularità didattica e organizzativa", in F.Quartapelle (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 25-43. Il libro, nato in seno all'IRRSAE Lombardia, è il migliore a me noto disponibile sull'argomento.

⁵ Da varie parti si tende a sostituire "progettazione" (espressione positivamente connotata) a "programmazione" (che diventa il termine negativo della coppia): evidentemente si cerca così di sfuggire alle risonanze negative che la parola "programmazione" ha acquisito presso molti, per il modo tecnicistico e burocratico in cui la cosa è stata spesso imposta. Non credo che questo genere di problemi si affronti cambiando le parole.

⁶ G.Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998, pp. 140-141.

⁷ *Ibid.*, p. 117; il loro numero è esemplificato a p. 215.

⁸ D.Bertocchi, F.Quartapelle, "La scelta modulare", in *Proposte per una didattica modulare*, cit., pp. 13-24 (vedi in particolare p. 20). Accenni simili si leggono in F.Clerc, "Insegnare per moduli", "Progettare la scuola", n. 8, settembre 2000, pp. 24-27 (vedi in particolare p. 26), estratto da un libro in corso di pubblicazione in traduzione.

⁹ Libro cit., p. 117.

¹⁰ "Unità capitalizzabili e crediti per la costruzione di un sistema integrato di opportunità", documento apparso su "INO ISFOL", anno 2 n. 5, maggio 1997.

¹¹ La distinzione non si trova nella letteratura sull'argomento a me nota: non nei volumi citati di G. Domenici e a cura di F. Quartapelle e nemmeno, a dire il vero, nel documento "Il riordino dei cicli scolastici e la modularità dei curricoli", prodotto dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola (pubblicato su "Riforma e didattica", anno II n. 2, maggio 1998, pp. 26-30), alla cui stesura ho contribuito a suo tempo io stesso.

¹² D.Bertocchi, "Modelli di descrizione disciplinare e modularità", in *Proposte per una didattica modulare*, cit., pp. 49-50.