

## LA PROGETTAZIONE CURRICOLARE NELLA SCUOLA DI BASE

***I docenti e i ricercatori IRRE impegnati nel progetto "Il curricolo della scuola di base: flessibilità, progettualità, organizzazione, professionalità" hanno incontrato il prof. Lucio Guasti, il prof. Pietro Boscolo e il prof. Carlo Fiorentini. Presentiamo, di seguito, la descrizione del progetto, a cura della coordinatrice Ivana Summa, e le sintesi degli interventi di Guasti, Boscolo e Fiorentini, a cura di tre insegnanti presenti agli incontri.***

### **Il curricolo della scuola di base: flessibilità, progettualità, organizzazione, professionalità**

di Ivana Summa  
IRRE Emilia Romagna

L'IRRE Emilia – Romagna, nell'ambito della propria autonomia progettuale, ha avviato nella primavera 2001 un'attività di ricerca/formazione che sta coinvolgendo una cinquantina di docenti e un numero considerevole di ricercatori interni all'Istituto.

Il progetto è stato pensato e messo a punto in una fase in cui il discorso sul curricolo della scuola dell'autonomia, secondo quanto previsto dall'art. 8 del DPR n. 275/99, si intrecciava fortemente con il previsto riordino dei cicli scolastici secondo i dettami della Legge n. 30/2000; si sta, invece, realizzando in una fase di sospensione e ripensamento complessivo a cui sta lavorando il gruppo ristretto di lavoro coordinato dal prof. G. Bertagna.

Chi lavora nella scuola e per la scuola è abituato a navigare nell'incertezza e nella provvisorietà, specie in questi ultimi anni in cui si sta facendo l'immane sforzo di svecchiare in tutti gli aspetti il sistema scolastico e formativo del nostro paese.

Ma il progetto a cui stiamo lavorando si è tenuto in disparte rispetto al ridisegno dei confini fra le scuole e i sistemi, puntando sulla ricerca e sulla formazione riguardante la progettazione curricolare, tra nuovi saperi e competenze. Il nostro obiettivo è rimasto quello di

mettere a disposizione, nel breve periodo, un gruppo di formatori in grado di orientare e sostenere le scuole che si sono già avventurate - o stanno per farlo - nella ricerca sul curricolo.

E che le scuole siano titolari di questa capacità di ricerca è indubitabile, come è altrettanto certo che molto spesso le scuole hanno bisogno di un aiuto e di un confronto per diventare effettivamente capaci di utilizzare gli strumenti della flessibilità e della progettualità per migliorare l'offerta formativa. Infatti, passare dalla logica dei programmi e della programmazione a quella del curricolo e della progettualità richiede una riconversione culturale, dagli evidenti risvolti teorici ed operativi.

Per raggiungere questo obiettivo abbiamo previsto due diverse fasi della ricerca:

Fase A (si è appena conclusa e qui di seguito si presentano tre significativi resoconti): studio e ricerca intorno alla teoria e alla pratica del curricolo, al fine di pervenire ad una definizione, condivisa dal gruppo di ricerca, del "curricolo centrato sulle competenze".

Fase B (è in fase di progettazione e dovrebbe realizzarsi nei primi mesi del 2002): elaborazione e messa a punto di un modello di formazione e di strumenti per la progettazione curricolare delle

scuole, secondo un'ottica di verticalità/continuità tra scuole di grado diverso (secondo il modello degli istituti comprensivi) e un'ottica di trasversalità/integrazione disciplinare nell'ambito di ogni singola scuola.

Successivamente, sarà data comunicazione alle scuole della possibilità di lavorare con i formatori IRRE sulla progettazione curricolare, con particolare riferimento alla scuola dell'obbligo e contestualmente saranno pubblicati materiali di lavoro ed esperienze.

Ma quale è stato il percorso formativo che abbiamo seguito?

Innanzitutto ci siamo avvalsi del contributo del prof. Lucio Guasti che ha avviato la nostra riflessione pedagogica non solo sui diversi significati del curricolo e sulle sue manifestazioni concrete all'interno dei sistemi scolastici europei, ma sulla necessità didattica di rivedere l'attuale assetto accademico delle discipline all'interno dei curricoli scolastici. È necessario rendere significative le esperienze di apprendimento - in termini di contenuti e di opzioni metodologiche - in modo tale che i soggetti possano partecipare direttamente alla costruzione del loro sapere. Se i contenuti sono scelte essenzialmente a-priori, le premesse alla formazione verrebbero ricondotte, ancora una volta, a forme di cultu-

ra da conoscere: verrebbe ridimensionato l'investimento sulle dinamiche del soggetto finalizzate alla padronanza della sua cultura formativa.

Al centro di tale modello pedagogico di curricolo vanno posti i soggetti e le competenze che debbono acquisire. Per dare risposta al concetto di competenze, anche nei suoi aspetti operativi e procedurali, abbiamo voluto sentire uno psicologo dell'apprendimento del calibro di Pietro Boscolo, che ha condotto, peraltro, proprio su questo aspetto una ricerca con alcuni istituti comprensivi sperimentali.

Lo studioso ha messo in evidenza la differenza tra obiettivi e competenze, dando a queste ultime il

significato di un insieme di conoscenze, abilità e comportamenti che si apprendono in specifici contesti e che si manifestano soprattutto quando i soggetti sono consapevoli della loro capacità di fronteggiare determinati compiti e attribuiscono significato a quello che fanno. Nel suo contributo, lo studioso ha posto il problema delle competenze professionali degli insegnanti, in particolare per ciò che riguarda la loro capacità di attivare motivazioni e significati.

Infine abbiamo avuto il contributo del prof. Carlo Fiorentini che da anni realizza forme di ricerca/azione con le scuole, con particolare attenzione al ruolo delle discipline. Anche qui, il disciplinarista mette

al centro il soggetto che apprende e le competenze da attivare: così facendo, diventa inevitabile smontare l'attuale assetto delle discipline, di stampo accademico e auto-consistente, per rimontarle in forma di saperi significativi e, dunque, formativi.

I contributi che seguono rappresentano una rielaborazione effettuata da alcuni docenti partecipanti alla ricerca/formazione dell'IRRE/ER, focalizzata sugli elementi più interessanti che abbiamo colto e intorno i quali il gruppo ha intenzione di riflettere per arrivare ad una propria ipotesi di progettazione curricolare. ■

### Dal programma al curricolo: riflessioni e proposte di lavoro

*Intervento di Lucio Guasti il 15 ottobre 2001*

Il prof. Lucio Guasti è intervenuto il 15 ottobre 2001 al Seminario IRRE dedicato alla ricerca "Curricoli e competenze", che da circa un anno coinvolge insegnanti e dirigenti della Regione Emilia-Romagna, portando all'attenzione del pubblico alcune riflessioni che sono state molto apprezzate per la loro significatività.

La riflessione sul curricolo conduce inevitabilmente, in questo momento storico caratterizzato dalla volontà di grandi cambiamenti nella scuola italiana, a considerare il rapporto fra sistema pedagogico, sistema politico e sistema economico.

Il sistema pedagogico non dovrebbe dipendere né da quello politico né da quello economico: con essi dovrebbe necessariamente stabilire tutti i rapporti necessari perché la pariteticità tra le componenti risulti palese e, nello stesso tempo, produttiva.

L'affermazione dell'autonomia del sistema pedagogico, rispetto agli

altri due, significa che si ritiene che esista un contenuto di particolare valore sociale attorno al quale andrebbe costituita un'organizzazione di regole in grado di poterne sostenere il valore, consentendone lo sviluppo e la proposta innovativa: è il contenuto specifico del sistema pedagogico che dovrebbe dettare le regole della sua migliore realizzazione ed è intorno a questo punto che dovrebbe prendere forma la riflessione relativa al suo sviluppo.

L'assunzione di tale orientamento autonomistico porterebbe il **sistema pedagogico** a collocarsi nella società facendosi riconoscere come uno dei **sistemi forti** di essa, in grado di dialogare autonomamente, efficacemente e alla pari con tutti gli altri, consapevole di offrire alla cultura sociale la propria elaborazione formale, sia di cultura educativa sia di vissuto democratico.

Oggi stiamo assistendo alla messa in atto di una strategia dell'autonomia prevalentemente fondata su

una concezione politica del cambiamento. Essa ha chiesto che il sistema generale della formazione perdesse il suo esclusivo centralismo a favore di una maggiore partecipazione di base e una più incisiva collocazione territoriale, insistendo sul decentramento e su una più ampia possibilità decisionale periferica, sia sul versante organizzativo sia su quello didattico.

In questa visione, la direzione del sistema resta sempre all'interno di un quadro di riferimento politico che definisce le regole del quadro pedagogico, anche se democraticamente più articolate e ampie rispetto al modello precedente.

In termini di politica scolastica si può dire che si attua la seconda fase del decentramento degli anni Settanta tutta tesa verso il trasferimento delle funzioni, sostenute da una forma di "gestione sociale" dell'impresa formativa.

Ogni riforma del sistema scolastico dovrebbe partire, invece, dalla ricostruzione del curricolo con la successiva ridefinizione funzionale

della struttura nelle sue diverse parti.

Ma quale curriculum? Quali contenuti? Quali linee portanti?

Da decenni si parla di curriculum: quando fu introdotta la locuzione in Italia si intendeva focalizzare l'attenzione sul *soggetto che apprende*, che contribuisce alla definizione della sua formazione.

Lo slogan più diffuso era "dal programma al curriculum" tentando, così, di declinare le prescrizioni e le indicazioni centralistiche secondo il criterio di realtà contestuale, in relazione ai bisogni formativi che l'utenza di un territorio dimostrava.

Difficile allontanarsi da questa procedura: insistendo troppo sul periferico si potrebbe mettere a rischio la stessa formazione proficua dell'individuo poiché il "locale" non è condizionante, non è sempre garanzia di apprendimenti **significativi**.

Ed è proprio sulla "significatività degli apprendimenti" che dovrebbe fondarsi la nuova scuola del curriculum che pone al centro il diritto

fondamentale all'apprendimento di ciascuno studente.

Il rapporto fra soggetto che apprende e oggetto di studio dovrebbe avere i connotati della "consapevolezza personale", in relazione alla quale dovrebbe realizzarsi la scelta dei contenuti del curriculum: uno studente dovrebbe essere in grado di darsi una motivazione personale riguardo ai contenuti del suo apprendimento.

Tale principio ribalterebbe il percorso formativo classico dagli anni Ottanta, che partiva dalle "conoscenze", proseguiva col "saper fare" e approdava alle "attitudini e competenze": il "nuovo percorso", considerando proprio le attitudini e competenze, attraverso il "fare" raggiungerebbe i "concetti", le conoscenze da "usare" consapevolmente e continuamente sviluppare nelle diverse situazioni di vita, realizzando quell' "educazione continua" dell'individuo, necessaria in una società complessa come l'attuale. Verrebbe così a rompersi l'antica e classica coincidenza fra formazione e organizzazione sco-

lastica degli studi.

Un'altra domanda emerge con forza dalla riflessione sul curriculum: qual è la sua identità culturale?

Il curriculum corrente sembra, soprattutto per l'attuale generazione giovanile, poco coerente, poco stimolante, poco costruttivo.

Come dare allora significatività all'istruzione obbligatoria dei giovani?

Da tempo sono emerse autorevoli proposte affinché si abbandoni un modello d'istruzione legato alla settorialità delle discipline a favore di una formazione integrata, completa nella quale le scienze umane e quelle naturali concorrono in sinergia allo studio della condizione umana e a risolvere i suoi problemi. La complessità odierna delle vicende umane ha sempre più bisogno di menti che sappiano "pensare a sistema", riflettendo e tenendo nella dovuta considerazione le innumerevoli relazioni fra gli elementi interagenti.

È questa la sfida del futuro. ■

## Formare competenze: progettare il curriculum nella scuola di base

*Intervento di Pietro Boscolo il 29 ottobre 2001*

di Daniela Zanetti Mottana  
Insegnante

Il gruppo di ricerca si è interrogato sul significato da attribuire al termine "competenze", entrato prepotentemente nel linguaggio didattico - pedagogico degli insegnanti non appena è comparso nel corpo del DPR n. 275 /99 e, in particolare, nell'art. 8, laddove si dice che: "*Il Ministro della Pubblica Istruzione... definisce ... gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni*".

La necessità di un chiarimento concettuale, collocato nell'ambito della ricerca psicologica, si impone, poiché competenza è anche un termine del linguaggio comune col

quale si intende una capacità sviluppata in un certo ambito dell'esperienza.

Per comprenderne il significato in ambito psicologico è necessario storicizzare il concetto (di competenza). Il termine compare nell'ambito della ricerca motivazionale alla fine degli anni '50, quando entra in crisi il comportamentismo e, di conseguenza, il concetto di rinforzo. White, in un articolo del 1959, nel tentativo di chiarire comportamenti dell'individuo non spiegabili in termini di rinforzo, ha riconsiderato il concetto di motivazione introducendo

il concetto di competenza, dove questa viene intesa come la spinta motivazionale che porta l'individuo ad interagire col suo ambiente e, in qualche modo, a padroneggiarlo per acquisire la capacità di interagire in modo efficace con l'ambiente stesso. Il termine coniato dallo studioso citato è *effectance*, inteso come bisogno di agire provocando degli effetti, come molla per interagire con l'ambiente in maniera efficace. Si tratta, come è facile intuire, di un comportamento intrinsecamente motivato, cioè che trova in se stesso la propria gratificazione.

Negli anni '60, Bruner studia il

comportamento di apprendimento in ambito scolastico e chiama in causa proprio le motivazioni intrinseche e, in particolare, il concetto di competenza che con lui diventa una motivazione per imparare a scuola. Mentre, infatti, nei bambini piccoli la competenza si manifesta spontaneamente come un bisogno di interagire, manipolare, produrre degli effetti, a scuola la motivazione di competenza si manifesta nel metodo di apprendimento, che è attivo, cioè razionale e per scoperta.

Successivamente, il termine competenza è stato ripreso da S. Harter, la quale, partendo dalle suggestioni teoriche dell'*effectance* di White, ha costruito una serie di questionari per bambini dai quattro anni fino all'età post-universitaria, per verificare la percezione che gli individui, a diversi livelli di età, hanno della propria competenza, intesa come capacità in settori diversi.

La studiosa in questione ha individuato tre ambiti: cognitivo, fisico e sociale e ha rilevato che i settori di competenza, con l'età, tendono progressivamente non solo ad ampliarsi ma anche a specializzarsi. Secondo il prof. Boscolo, la competenza è un insieme di conoscenze, abilità, comportamenti e atteggiamenti che riguardano un certo aspetto di un determinato settore dell'esperienza lavorativa o scolastica.

La competenza è sempre relativa a un settore e non è solo un insieme di conoscenze e di abilità ma è qualcosa che riguarda il modo in cui l'individuo si rapporta col contesto e, quindi, ha anche una valenza motivazionale. Da questo punto di vista è qualcosa di molto diverso dagli obiettivi.

La logica degli obiettivi, infatti, è di tipo decontestuale, mentre la logica delle competenze è di tipo

integrato: aspetti cognitivi generali e specifici e aspetti motivazionali coesistono e attraversano orizzontalmente la logica delle discipline.

La pregnanza di una tale concezione di competenza è quella di superare sia la genericità degli obiettivi, sia una logica strettamente disciplinare che, data la complessità dell'operazione, impone una concertazione tra i docenti delle diverse discipline che devono collaborare fra loro e far collaborare i ragazzi. Per meglio chiarire quanto fin qui esposto è ora opportuno soffermarsi sulle dimensioni della competenza. Le competenze si evolvono attraverso tre dimensioni: evolutiva, motivazionale e contestuale.

La dimensione evolutiva riguarda i diversi livelli di competenza in relazione alle diverse fasi di scolarità; per esempio l'educazione linguistica si sviluppa in un processo longitudinale; parlare di competenza, quindi, significa individuare dei livelli ragionevolmente possibili in rapporto all'età, non solo esplicitando cosa devono saper fare gli allievi, ma facendo attenzione al modo in cui si pongono e al significato che danno al leggere e allo scrivere.

La dimensione motivazionale implica l'autopercezione di efficacia in relazione ai diversi settori del sapere. Quando parliamo di motivazione, in generale, dal punto di vista psicologico facciamo riferimento a due diversi aspetti: il primo è il grado in cui l'allievo si sente pronto per affrontare un determinato compito (percezione del senso di efficacia); il secondo è il significato che l'allievo dà alle cose che fa. Molto spesso, a scuola, i ragazzi provano un senso di inutilità rispetto alle cose che fanno, stentano ad attribuire significati agli apprendimenti disciplinari, mentre sappiamo quanto questo processo di significazione sia

rilevante nella concezione costruttivista dell'apprendimento. Nella scuola il fattore motivazionale è trattato in modo ambiguo perché gli allievi devono imparare le discipline, a prescindere dal fatto che piacciono o meno. E' chiaro che l'insegnante deve aiutare l'allievo a trovare un *modus vivendi*, nel senso di attribuire un significato "accettabile" alle cose che fa.

Infine, la dimensione contestuale fa riferimento al fatto che le competenze si costruiscono e si sviluppano in relazione a contesti di apprendimento. Esse sono la risultante di conoscenze in parte generali, in parte specifiche, di un certo settore. Così, ad esempio, uno studente, di fronte ad una ricerca di tipo scientifico, deve attivare sia competenze generali (lettura e scrittura), sia competenze specifiche della disciplina di cui si sta trattando. Rientra in questo concetto di competenza, che è in qualche modo specifico di un contesto, una sovrapposizione di due settori, quello scientifico e quello linguistico. In tal senso, la competenza acquisisce caratteri di interdisciplinarietà.

In sintesi, l'acquisizione di competenze è fortemente correlata con le seguenti caratteristiche dell'apprendimento:

1. continuità/discontinuità
2. integrazione tra le discipline
3. flessibilità/transfert dell'apprendimento in contesti diversi
4. significato
5. consapevolezza
6. anticipazione.

Su questi ultimi aspetti si dovrà focalizzare l'attenzione del gruppo di ricerca, in una seconda fase, rappresentata dalla riflessione operativa. ■

## Il ruolo delle discipline nel curriculum

di Angelo Tuccio  
Insegnante

*Intervento di Carlo Fiorentini il 13 novembre 2001*

Molte ricerche di questi anni hanno evidenziato che un numero considerevole di studenti assolve di fatto all'obbligo scolastico, ma viene licenziato dalla scuola media con un bagaglio di competenze per lo meno inadeguato, talvolta in condizioni di vera deprivazione culturale. Aspetto ancora più preoccupante è la diminuzione rilevante di motivazione, che si manifesta tra il secondo ciclo della scuola elementare e la fine della scuola media.

La scuola italiana appare intrappolata in un paradosso: le riforme varate negli ultimi decenni sono ispirate a un modello di scuola tra i più avanzati a livello mondiale, ma imbrigliate in un sistema istituzionale di diverso segno, che come struttura di supporto alle riforme in parola appare tra le più arretrate. Caratteristica centrale di questo modello avanzato o addirittura utopico consiste nell'attribuire alla scuola la funzione principale di fornire a tutti gli studenti le basi culturali della cittadinanza.

Per realizzare queste aspettative nella scuola di massa, era necessario un ripensamento radicale della cultura scolastica: il sapere disciplinare, adatto alla vecchia scuola media elitaria, non poteva essere minimamente adeguato a una scuola di tutti. Occorre passare da un modello disciplinare ispirato a una logica specialistica e adultistica a un modello disciplinare di ispirazione pedagogica. Per realizzare una svolta così radicale, diventa elemento irrinunciabile la formazione e la trasformazione delle competenze professionali di quanti devono attuarla.

Il tema riproposto dalle riforme di questi ultimi anni è perciò quello

del successo formativo; il tema non è nuovo, nuova è la volontà politica e istituzionale di affrontarlo e non soltanto proclamarlo.

L'elemento di maggiore rilevanza, all'interno di questo quadro di rinnovamento, è la riscoperta della centralità della scuola del curriculum, la riscoperta della fundamentalità del passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum.

Una ricerca sul curriculum, fondata scientificamente, non può prescindere dalla riflessione di grandi pensatori quali Dewey, Vygotskij, Bruner, Piaget. "La ricerca sviluppata negli ultimi decenni ha fatto comprendere che la riflessione sul curriculum è una attività molto complessa, perché investe la persona globale dei soggetti. Di qui il suo carattere squisitamente multidisciplinare".

Che cosa e come insegnare alle varie età e nei diversi contesti sociali non può essere dato dalla cultura scolastica tradizionale.

Il curriculum adeguato ad una scuola di massa potrà essere costruito solo se si saprà dar vita ad una cultura scolastica nuova, a partire dalla totale destrutturazione della cultura scolastica tradizionale.

Una didattica che riesce a trasformare le singole discipline elaborate dalla ricerca scientifica in materia di insegnamento rifiuta in sostanza approcci unilaterali di tipo tradizionale, meramente disciplinari, privi dei caratteri necessari all'apprendimento, come rifugge da pratiche didattiche di carattere vuotamente pedagogico.

La definizione delle conoscenze e competenze di base, necessarie a tutti i cittadini, è un compito arduo, che può essere affrontato

con l'intreccio e la sinergia di molteplici competenze, da quelle di tipo epistemologico e didattico-disciplinare a quelle di tipo sociologico e comparativo, pedagogiche e psicologiche, a quelle connesse con la riflessione critica sull'esperienza didattica. Si può affermare che la ricerca sul curriculum si situa sul terreno della complessità ed esclude qualsiasi approccio di tipo riduzionista.

Il curriculum può pertanto essere rappresentato come risultato di un incontro di competenze di diversa origine, che possono essere raccolte in quattro gruppi relativamente omogenei e tutti ugualmente essenziali:

- le discipline previste quale contenuto dell'insegnamento;
- le forme di ricerca necessarie alla rielaborazione di ciascuna disciplina, così da trasformare il contenuto in materia di insegnamento: ad esempio l'epistemologia disciplinare, la psicologia dell'età evolutiva, la didattica disciplinare;
- le competenze, tutte pedagogiche, riguardanti questioni educative generali, quali la natura dell'educare, la natura dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, la didattica generale;
- le competenze riguardanti l'esperienza concreta di insegnamento, i problemi quotidiani che la costituiscono, i modi per affrontarli.

La riscoperta della centralità della scuola del curriculum è anche riscoperta della fundamentalità del passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curriculum.

### Competenze necessarie per elaborare il curricolo

**Discipline:**

Linguistiche  
Storiche  
Scientifiche

**Didattiche disciplinari:**

Epistemologia  
Psicologia dell'età evolutiva  
e metodologia relativa

### IPOTESI DI CURRICOLO

**Scienze dell'educazione:**

Pedagogia  
Teorie dell'apprendimento  
Sociologia dell'educazione  
Didattica generale

**Riflessione sull'esperienza didattica nella scuola****Scuola del programma**

- **organizzazione accademica enciclopedica delle discipline**

**Scuola del curricolo**

- **metodologie e modalità relazionali innovative**
- **saperi essenziali**
- **strumenti e ambienti adeguati**

La scuola del curricolo si rifà alla migliore tradizione pedagogica del '900 e si confronta con la scuola di massa, con la consapevolezza che la realizzazione di apprendimenti significativi nella scuola di tutti è impresa ardua e complessa.

La scuola del programma è la scuola che si affidava e si continua ad affidare alla visione sostanzialmente accademica delle discipline, intese in una concezione adulta specialistica.

Questa scuola riesce a dare formazione significativa solo a coloro che per motivazioni estrinseche sono in grado di impegnarsi su qualsiasi cosa, anche a prescindere dal significato attribuito.

Questa frazione di studenti è veramente molto esigua; la maggior parte, per sviluppare competenze significative, ha bisogno di motivazioni intrinseche.

Tutte le riforme realizzate dal '62

in poi, in particolare i programmi della scuola media del '79, quelli della scuola elementare del 1985, quelli della scuola dell'infanzia del '91 e per certi aspetti quelli per il biennio del progetto Brocca, sono in varia misura portatori di questo assunto.

Questa produzione significativa, conquistata politicamente, praticata dagli anni '70 dalla scuola militante, era di fatto disattesa dalla politica ministeriale di tutt'altro segno; solo in questi ultimi anni, la politica dell'amministrazione ha posto al centro dell'autonomia scolastica il passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo.

Fin dalla scuola dell'infanzia, questo passaggio potrà essere realizzato nella misura in cui le discipline verranno prese come punto di riferimento fondamentale, ma avendo chiaro che "le discipline che ci tramanda la tradizione della scuola del programma vanno buttate via. Le discipline, dentro quell'ottica enciclopedica, giornalistica, specialistica, accademica, non servono.

C'è un problema di rifondazione non solo degli aspetti metodologici, ma anche dei concetti strutturali dei saperi essenziali affinché a ogni età e nel modo peculiare per quell'età si possa parlare di formazione".

Le discipline tradizionali vanno destrutturate, a volte quasi distrutte nella loro organizzazione e ripensate in una logica e in una dimensione formativa.

Il punto più difficile da affrontare e risolvere è quello della individuazione dei saperi essenziali; questa operazione diventa esecutiva in una logica di didattica non trasmissiva, con modalità relazionali costruttive, con l'uso di strumenti e in ambienti adeguati.

Gli insegnanti dovranno avere chiari i saperi su cui lavorano e trovare congruenza tra questi e le metodologie applicate.

In altre parole, la cultura alta può essere soltanto trasmessa, non è compatibile con metodologie innovative, rispetto alle quali apre contraddizioni insanabili; nel passaggio dalla scuola del programma alla scuola del curricolo, occorre perciò sapere sfrondare, scegliere, concentrarsi, andare in profondità, affrontare i saperi giusti all'età giusta.

Il compito è complesso, colto, poiché una operazione di ripensamento intorno ai saperi essenziali non è operazione riduttiva, ma di ristrutturazione dell'organizzazione delle discipline stesse, portata avanti in modo interdisciplinare; tutto questo presuppone che gli insegnanti e le scuole siano al centro di questo processo. Però, se gli insegnanti e le scuole non troveranno nello sviluppo dell'autonomia istituzioni capaci di sostenere quest'attività, è prevedibile che possano non farcela. In futuro si rischierebbe di riprodurre quello che nel passato abbiamo più volte già visto.

È perciò necessario che strutture come gli IRRE, strutture vicine alle scuole e in grado di lavorare sul curricolo, supportino in modo puntuale, continuo ed efficace questo difficile processo.