

INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO: QUALI STRATEGIE D'INTERVENTO?

di Michele Crudo (per la Commissione Integrazione dei Saperi)

“La scuola è trasmissione e conservazione del passato ma è anche preparazione alla società in cui i ragazzi vivranno da adulti. Fino a quando il cambiamento nella società è stato lento e localizzato, non c'è stata contraddizione fra i due compiti. Oggi che il cambiamento è veloce e globale, il cambiamento è diventato il problema numero uno della scuola, la fonte principale del suo malessere.” (D. Parisi)

“Il gruppo è anche il posto in cui s'impara ad avere e dare coraggio. Ad avere il coraggio di essere imperfetti, a investire sulle proprie risorse e potenzialità piuttosto che a lamentare le proprie inferiorità. A migliorarle, non a pretendere perfezioni.” (L. Cerioli)

La trasversalità dell'educazione linguistica

La centralità dell'apprendimento della lingua italiana è ribadita in molti documenti ufficiali e in tante pubblicazioni accademiche. Valga per tutte la seguente citazione. “*La capacità di capire e usare la lingua e i linguaggi in maniera adeguata incide sul rendimento scolastico, in tutte le materie, più di quanto non si pensi: la comprensione dei contenuti disciplinari, veicolati dalle spiegazioni orali dei docenti e dai libri di testo su cui studiare, è alla base di ogni apprendimento, mentre saper dar di conto, oralmente e per iscritto, di quanto studiato incide notevolmente sul profitto scolastico*” (C. Lavinio “*Comunicazione e linguaggi disciplinari*” Carocci, Roma, 2004, pg. 13).

D'altra parte, però, l'acquisizione della terminologia specifica delle discipline veicola un processo di apprendimento trasversalmente strutturato sulla comprensione/formulazione del testo, come si evince dai *Programmi del 1979* per la scuola media. “*E' obiettivo qualificante del processo educativo l'acquisizione da parte dell'alunno del metodo (...) che si concretizza nella capacità di comprendere la terminologia corrente ed esprimersi in modo chiaro, rigoroso, sintetico, considerando criticamente affermazioni e informazioni, per arrivare a convinzioni fondate e a decisioni consapevoli*” (Indicazioni generali per le scienze matematiche, chimiche e fisiche).

“*L'insegnamento si propone di sollecitare gli alunni ad esprimersi e comunicare in un linguaggio che, conservando piena spontaneità, diventi sempre più chiaro e preciso, avvalendosi anche di simboli, rappresentazioni grafiche, ecc, che facilitino l'organizzazione del pensiero, in modo da pervenire a una progressiva chiarificazione dei concetti attraverso l'affinamento della capacità di sintesi. Si tenga presente che la disciplina in questione fornisce un apporto essenziale alla formazione della competenza linguistica, attraverso la ricerca costante di chiarezza, concisione e proprietà di linguaggio, perseguita mediante un costante confronto tra linguaggio comune e linguaggio formale*” (Indicazioni per la matematica).

Le stesse argomentazioni sono usate nei *Programmi della scuola elementare*, del 1985, là dove si dice: “*La lingua è strumento del pensiero, non solo perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza*”.

Il perseguimento delle finalità appena enunciate sono tuttavia quotidianamente vanificate dall'esposizione dei ragazzi alle immagini televisive, che smontano sistematicamente la consequenzialità logica e cronologica del pensiero verbalmente espresso. Ad essere penalizzato, quindi, non è soltanto l'insegnamento dell'italiano, bensì l'intero impianto metodologico dell'apprendimento scolastico, fondato prevalentemente sulla comunicazione orale e scritta. Tutti gli insegnanti, infatti, si trovano di fronte ad allievi caratterizzati da tempi di concentrazione ridotti e ritmi di apprendimento intermittenti, sconnessi e rapsodici. In sostanza, a non essere adeguatamente assimilato è il messaggio comunicato da tutti i docenti, perché, indipendentemente dalla materia che s'insegna, risulta astruso, generalizzante, ricco di implicazioni decontestualizzate, astrattamente simbolico e densamente concettuale.

Bisogna perciò prendere atto che esiste, e si sta divaricando, la distanza tra il linguaggio spontaneo parlato dagli allievi e il linguaggio formalizzato delle discipline, tra le parole di uso comune e la

terminologia specialistica, cui con troppa disinvoltura fanno ricorso i docenti. Di conseguenza, per rendere più fruibile la lezione e meno cervelotiche le spiegazioni, tutti gli insegnanti, indistintamente, devono sforzarsi di:

- 1) pensare in modo chiaro;
- 2) cercare la soluzione linguistica più semplice;
- 3) essere brevi (scrivere frasi che non superino mediamente le 20/30 parole);
- 4) essere precisi e diretti (evitando giri di parole, digressioni, perifrasi);
- 5) preferire parole di uso comune (appartenenti al vocabolario di base dei ragazzi);
- 6) preferire parole concrete a parole astratte;
- 7) usare i termini tecnici solo quando è necessario;
- 8) evitare frasi intricate (preferendo le coordinate alle subordinate, ribadendo i soggetti, ripetendo le parole chiave, rispettando la linearità soggetto/predicato/complemento);
- 9) evitare l'uso di formule stereotipate;
- 10) evitare l'uso di formulazioni prive di contestualizzazioni.

Il decalogo elencato sopra, estrapolato dal libro di M. E. Piemontese *“Capire e farsi capire”* (Tecnodid, Napoli, 1997), dà l'idea di quanto sia determinante l'assunzione di un compito che non può essere esclusivamente demandato ai colleghi di italiano. L'**educazione linguistica**, intesa come padroneggiamento delle tecniche indispensabili a esprimere, con le parole e l'elaborazione del pensiero, il mondo interiore e la realtà che ci circonda, deve infatti essere una finalità strategica che nessun docente dovrebbe trascurare. Ciascuno, ovviamente, la perseguirà utilizzando i segni e i codici della propria disciplina di riferimento, ma, pur nella variazione dei contenuti e delle procedure, differenti da materia a materia, non dovrebbero essere persi di vista i comuni accorgimenti per la facilitazione della mediazione tra il sapere di senso comune dei ragazzi e il complesso sistema dei saperi formali. Tra gli accorgimenti, già collaudati dagli insegnanti nel corso della loro pluriennale esperienza, ce ne sono alcuni piuttosto convincenti che consistono nel:

- a) fare frequentemente ricorso alla parafrasi (dire con altre parole, semplici ed esemplificative di contesti conosciuti dagli alunni, quanto è detto nel testo);
- b) sforzarsi di pervenire a una riduzione sintetica delle informazioni più significative, che devono essere selezionate per la loro pregnanza e semplicità concettuale, da cui vanno scartate le ridondanze inutili e gli ampliamenti dispersivi contenuti nel testo;
- c) insistere con la lettura selettiva, guidata dall'insegnante, in modo che i criteri adoperati vengano pian piano assorbiti fino a diventare organizzatori cognitivi;
- d) istruire sulle modalità di prendere appunti (per abituare alla brevità e alla concisione di discorsi che, per essere memorizzati, devono necessariamente essere afferrati nella loro emblematica essenzialità);
- e) fare ricorso a schemi, a rappresentazioni grafiche, all'approntamento di mappe in cui, in un quadro d'insieme ricco di connessioni, emerga la rete di relazioni dei contesti, dei sistemi, dei concetti, dei fenomeni e dei processi trattati.

La problematicità del percorso educativo

Che l'Educazione linguistica non sia solo un affare degli esperti di grammatica lo dimostra l'interessamento dei matematici al linguaggio. Nel 1921 Wittgenstein, nel *“Tractatus logico-philosophicus”*, si occupò dell'unitarietà della struttura cognitiva, in cui gli esseri umani sintetizzano le conoscenze sul mondo, organizzate in forme di pensiero che sono espresse con l'impiego del costrutto sintattico. Le riflessioni del filosofo austriaco furono seguite, nel 1934, dalla pubblicazione, da parte dell'eminente matematico Carnap, del libro intitolato *“La sintassi logica del linguaggio”*. Lo studio sulla compenetrazione tra le impalcature mentali e la complessità del vivere il presente è stato portato avanti da autorevoli personaggi, come per esempio Chomsky, che ha indagato le articolazioni di una grammatica generativa profondamente condizionata sia dal contesto di appartenenza dei parlanti sia dall'esperienza personale.

In Italia, D. Parisi (scuol@it *Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli* Mondadori, Milano, 2000) e R. Simone (*La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo* Laterza, Roma-Bari, 2003), da circa venti anni si stanno interessando alle convulse modalità di apprendimento della nuova generazione, su cui influisce indiscutibilmente la frammentazione emotiva e il disorientamento culturale suscitati dalla visione di film, telefilm, talk-show, soap-opera, reality-show. Va infine presa in considerazione l'incidenza, niente affatto marginale, dei più recenti ritrovati che la tecnica ha messo a disposizione dei giovani per confezionare e inviare messaggi sempre più spasmodicamente ansiogeni e sintatticamente sincopati (G. Granieri *Blog generation* Laterza, Roma-Bari, 2005).

Se si condivide la visione analizzata dagli studiosi più accorti, non si può restare indifferenti di fronte ai cambiamenti che, in rapida successione, stanno radicalmente trasformando il rapporto fra l'istituzione scolastica e la società, fra il luogo deputato a formare le nuove generazioni e il potere su di esse esercitato dagli accattivanti, anche se psicologicamente destabilizzanti, modelli sociali esibizionisticamente esaltati nei programmi televisivi e sui rotocalchi. La situazione ci pone davanti a una sfida alla quale non si può sfuggire, rifugiandoci nella nostalgica rievocazione di un passato che non può realisticamente tornare. I problemi vanno affrontati e, nei limiti delle nostre possibilità d'intervento, risolti. Si tratta quanto meno di prospettare un percorso formativo che esca dalla sterile contrapposizione dell'irriducibile conflitto generazionale.

In qualità di educatori abbiamo il dovere di interrogarci sulle incomprensioni, gli equivoci, i contrasti, le incompatibilità, che complicano il confronto tra noi e i nostri allievi. Non bisogna esorcizzare lo scontro, che è inevitabile, ma incanalarlo nel solco del dialogo e della reciprocità. Certo è difficile e faticoso, perché una riflessione così coinvolgente ci porta a interrogarci sull'efficacia del nostro ruolo, sulla spendibilità del nostro metodo d'insegnamento, sulla praticabilità delle nostre proposte didattiche. Ma non possiamo più eludere la problematicità di domande che ci spingerebbero ad aprire un campo di esplorazione sull'identità cognitiva dei nostri alunni, intesa sia come personale approccio alle conoscenze e individuale applicazione allo studio giornaliero, sia come sedimentazione di uno stile mutuato progressivamente dall'interazione con l'ambiente esterno.

Se ci si pone in quest'ottica, sarebbe di conseguenza auspicabile inaugurare una ricognizione che, circoscrivendo il campo d'indagine al **"RAPPORTO GENERAZIONALE NEGLI ASPETTI E NEI MOMENTI DELLA VITA QUOTIDIANA"**, si appresti a ridefinire, nelle sue molteplici implicazioni, il rapporto tra i vecchi e i nuovi docenti, la relazione tra l'adulto e il giovane, l'autorità del docente e i compiti dell'allievo, la funzione dell'istituzione scolastica e la legittimazione delle sue pratiche pedagogiche agli occhi di una generazione che cerca ormai altrove i luoghi della propria promozione sociale. L'inaugurazione di un itinerario così impegnativo non può prescindere da un esame preliminare delle dimensioni che investono il nostro quotidiano operato di premurosi educatori, di tutori responsabili, di cittadini costruttivamente critici.

- **Dimensione cognitiva:** la nostra formazione è avvenuta attraverso la logica sequenziale del pensiero scritto e parlato; la nuova generazione appartiene al mondo delle immagini e struttura il pensiero attraverso la mediazione di un incessante flusso emotivo, componendo l'intenzione comunicativa mediante frammenti sovrapposti, incongruamente interagenti, logicamente interferenti. Arrendersi, in questo campo, è pedagogicamente inammissibile. Cosa fare allora? Provare, tanto per incominciare, a convenzionarci sul modo di intercettare e intendere le nuove modalità di apprendimento dei nostri ragazzi, ponendoci nell'atteggiamento di chi vuole imparare a interloquire con esse.
- **Dimensione sociale:** la generazione che ci seguirà sarà meno garantita della generazione che la precede; l'insicurezza e la precarietà ormai strutturali hanno innescato comportamenti trasgressivi tipici di una società che promette tutto, ma mantiene poco; ne deriva una instabilità psicologica provocata dalla continua e logorante tensione tra i desideri stimolati e le frustrazioni assicurate; l'ossessione della moda, l'annichilimento nella musica stordente, l'evasione disperatamente cercata per dimenticare un presente assillante, stanno producendo

individui solipsisticamente chiusi nella prigione della propria fragilità. In questo campo, lamentarsi o accusare è inutile e controproducente. Basterebbe uno sguardo autocriticamente retrospettivo per scoprire i difetti, oltre che svelare i pregi, della generazione del '68 e del '77. Ognuno è figlio del proprio tempo e nessuno è esente da colpe. Non perdiamo dunque l'occasione di gettare un ponte tra l'idealismo, a volte ingenuo, dei sessantottini e il disincantato pragmatismo dei giovani colleghi.

- **Dimensione culturale:** le aspirazioni ideali, l'immaginario collettivo, la rappresentazione della realtà, la concezione della vita e del mondo si discostano, a volte in modo sconcertante, dai modelli di riferimento della generazione dei cinquantenni; la frattura non è insanabile, ma va attentamente vagliata ed espressa, se non vogliamo che prevalgano i sottintesi. In questo campo, il confronto sulle finalità pedagogiche e le strategie didattiche va urgentemente sollecitato e preparato con la partecipazione e il contributo dei colleghi che stanno arrivando per prendere il posto dei pensionati o di coloro che si trasferiscono.
- **Dimensione ecologica:** la generazione che ci seguirà si troverà a vivere in un ambiente più inquinato, più frenetico, più povero di risorse naturali, più ricco di tensioni pretestuosamente convogliate verso una presunta inconciliabilità delle etnie e delle civiltà. In questo campo è inderogabile edificare coscienze consapevolmente inclini al risparmio delle fonti energetiche, alla riduzione ragionata dei consumi, alla redistribuzione dei proventi ricavati dalla vendita delle merci e delle materie prime. Teniamo presente che, tuttora, facciamo fatica a convincere i ragazzi a separare negli appositi cestini la carta dagli involucri plastificati delle loro merendine. E che dire della cosiddetta raccolta differenziata effettuata in mensa?
- **Dimensione alimentare:** nell'arco di due generazioni non sono cambiati solo i cibi consumati e gli ingredienti che li compongono, ma anche i tempi, i luoghi e i modi di consumare i pasti. In questo campo, è improrogabile creare processi virtuosi indirizzati a un'assunzione dietetica sana ed equilibrata. Per raggiungere questo obiettivo è indispensabile la collaborazione dei genitori.
- **Dimensione tecnologica:** computer, i-pod, telefonini, hanno inesorabilmente cambiato le coordinate spazio-temporali che scandiscono lo scorrere quotidiano dell'esistenza dei giovani; sono cambiate le loro percezioni sensoriali e le modalità di gestire le relazioni socio-affettive. In questo campo, non possiamo restare insensibili a mutamenti epocali che hanno trasformato le strategie comunicative di milioni di famiglie. E' del tutto insignificante che, con la celebrazione trionfalistica delle informazioni trasmesse in tempo reale, siano scomparsi i tempi dell'attesa, l'accettazione degli imprevisti, la creatività immaginifica originata dalle aspettative? E' ragionevole pretendere dai ragazzi, abituati ad avere e sapere tutto e subito, la pianificazione dei tempi nell'esecuzione dei compiti a casa? Dare delle risposte a questi interrogativi non significa perdersi in un ozioso esercizio accademico, bensì tentare di capire quanto le innovazioni tecnologiche hanno rimodellano il profilo della sfera individuale e collettiva di ognuno di noi.

La sistematicità del processo cognitivo

Una tale visione, così ad ampio raggio e così ricca di intersezioni sociologiche e psicologiche, rientra raramente nel bagaglio professionale dei docenti della scuola dell'obbligo. Compete agli studiosi, infatti, mettere insieme i tasselli della composita realtà contemporanea. Si pensi, per esempio, alla lucida e sferzante analisi esposta da Z. Bauman nel libro "*Vita liquida*" (Laterza, Roma-Bari, 2006), in cui la modernità viene impietosamente descritta nella sua rapida successione di forme sociali che cambiano prima ancora di solidificarsi, impedendo agli esseri umani di riconoscersi in una stabile cornice di riferimento e sviluppare di conseguenza un rassicurante progetto di vita. Illuminante, a tale proposito, è il volume di U. Galimberti, "*Psiche e techne*" (Feltrinelli, Milano, 2000) dedicato alle ripercussioni del progresso scientifico sull'organizzazione sociale e sulla mentalità.

Le elaborazioni maturate nell'ambito dei saperi specialistici resterebbero tuttavia sterili, se gli insegnanti non si occupassero di **far transitare le conoscenze** attraverso una sapiente e creativa mediazione divulgativa. Cos'altro è in fondo la didattica, se non l'articolata diversificazione dei procedimenti che, una volta assimilati, consentono agli allievi di decodificare, interpretare e modificare intelligentemente il mondo che li circonda? Se così non fosse, un incolmabile divario dividerebbe irrimediabilmente il vissuto degli studenti dalle nozioni stampate nei manuali. Ciò succede quando non conosciamo i concetti così profondamente da riuscire a spiegarli in modo sufficientemente comprensibile, convincentemente appetibile, traducibile operativamente e trasferibile cognitivamente.

Per arrivare a possedere una competenza tanto alta, ogni docente dovrebbe sapere cosa aspettarsi dagli alunni, che idea essi possono formarsi di ciò che insegna, che cosa possono capire e che cosa no, come apprendono e in quanto tempo. Il punto fondamentale è se l'insegnamento riesca a saldarsi alle idee personali dei ragazzi o ne resti scisso, e in specifico se esso li porti a dominare le relazioni tra conoscenza comune e quella scientifica. *“La risposta sta nel mettere in condizione gli alunni di operare l'integrazione richiesta dei nuovi dati nel proprio sistema cognitivo, dimostrando l'utilità delle nozioni teoriche in riferimento alla più vasta gamma possibile di situazioni concrete, in modo da rendere sensate le generalizzazioni astratte per chi è abituato, nel proprio ambiente familiare e nella vita quotidiana, solo a conoscenze empiriche (G. Cavallini “La formazione dei concetti scientifici. Senso comune, scienze, apprendimento” La Nuova Italia, Firenze, 1995, pg. 174).*

Il che vuol dire farsi garanti di un processo formativo che:

- saldi i concetti spontanei ai concetti scientifici; i primi sono coerenti, organici, provati, formalizzati, espliciti, sequenziali e veicolati dalla cultura scritta; i secondi sono locali, parziali, analogici, metaforici, impliciti, pragmatici, veicolati dalle immagini e dalla cultura orale (E. Damiano *“Insegnare con i concetti”* SEI, Torino, 1994);
- avvii e porti a termine la collocazione del sé nel contesto, attraverso il passaggio da una dimensione percettiva, emotiva, autocentrata (*self-related*) a una dimensione generale (*social-related*), logicamente interconnessa e proiettata verso l'obiettività (E. Gagné *“Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico”* SEI, Torino, 1985);
- assicuri il completamento di un percorso a tappe costituito da fasi propedeutiche (percezione, identificazione, scomposizione, analisi delle informazioni) e fasi coordinate da una consapevole riflessione (comprensione, applicazione, rielaborazione, sintesi, generalizzazione dei criteri interpretativi); la generalizzazione è l'ultimo stadio di un percorso che conduce alla strutturazione dei concetti, intesi come nuclei informativi/conoscitivi ad alta densità relazionale, finalizzati a coniugare l'esperienza sensoriale e l'attività mentale con la quale pensiamo il mondo; ne consegue che l'apprendimento, per agevolare l'assemblaggio di nodi concettuali e stimolare l'associazione di idee, non può fermarsi all'**accrescimento** approssimativamente sommativo delle informazioni, ma procedere per **ristrutturazioni** graduali dei pre/concetti già esistenti, fino a un loro progressivo **affinamento** (J. D. Novak, D. B. Gowin *“Imparando a imparare”* SEI, Torino, 1989).

Le intenzioni programmatiche appena enunciate, però, per essere concretamente realizzate hanno bisogno di essere innestate su un impianto pedagogico che preveda un'aderenza della didattica agli stili cognitivi mediante i quali i ragazzi manifestano, in modo costante e stabile nel tempo, la tendenza a praticare determinate strategie di apprendimento. Conoscerle ed esaminarle nell'atto dell'applicazione da parte dei singoli soggetti, permette agli insegnanti di prevenire e rimuovere gli ostacoli che si interpongono tra gli obiettivi standard programmati e gli esiti effettivamente raggiungibili. Prendendo come modello lo studio di un esperto conoscitore del rapporto tra discipline di studio e discipline della mente (H. Gardner *“Sapere per comprendere”* Feltrinelli, Milano, 1999), gli stili presenti in una classe equeterogenea si possono per polarizzazioni schematiche identificare nelle seguenti tipologie:

- stile **sistematico/intuitivo** (riguarda essenzialmente la maniera di classificare e formulare le ipotesi);
- stile **globale/analitico**: (concerne, nella percezione, la preferenza per la considerazione generale o per il dettaglio);
- stile **impulsivo/riflessivo** (si riferisce principalmente ai processi decisionali);
- stile **verbale/visuale** (è trasversale a varie operazioni cognitive relative sia ai tipi di informazione su cui si focalizza l'attenzione, sia alle preferenze per registrarle e fissarle mnemonicamente).

La classificazione degli stili, se usata come bussola per orientarsi e non come aprioristico strumento di catalogazione, dovrebbe servire al docente per prefigurare traguardi alla portata degli alunni. Non bisogna perciò incorrere nell'errore di abbinare i processi mentali dei ragazzi a un esclusivo stile di apprendimento, perché le operazioni da essi espletate possono variare a seconda delle attività proposte. Si può essere analitici nell'osservare e descrivere una cartina geografica, ma non altrettanto attenti al dettaglio nel risolvere un problema di matematica. Bisogna inoltre tenere in considerazione che le strategie d'intervento messe in atto dagli allievi s'intrecciano frequentemente con le modalità del **pensiero divergente** (autonomo, creativo, originale) o del **pensiero convergente** (rispettoso delle indicazioni e delle procedure di lavoro).

Insomma, determinante è **relativizzare** la specifica situazione di ogni ragazzo/a, esaminando accuratamente le variabili che concorrono a determinarla. Ciò che conta, in ultima analisi, è attivare un apprendimento realmente significativo e gratificante. Solo se si perviene al raggiungimento di questo obiettivo, saremo sicuri che l'autostima dei nostri alunni crescerà, rendendo durevole nel tempo (*memoria*) ciò che ha imparato, per poterlo in seguito applicare in contesti inediti (*transfer*). Detto questo, non resta che essere coerenti e conseguenti, ipotizzando per i prossimi anni, compatibilmente con l'inarrestabile logoramento delle energie fisiche e delle risorse mentali degli insegnanti, un piano di lavoro praticabile. Ecco quali potrebbero essere i punti salienti del programma da perseguire nelle materie, nelle aree, nelle commissioni di lavoro:

- tracciare i lineamenti di una mappa che contenga le peculiarità delle strategie cognitive ed emotive agite dagli studenti della recente ondata generazionale;
- concordare, tra colleghi giovani e colleghi esperti, un convenzionamento sia su un approccio pedagogico fondato su un ragionevole equilibrio tra permissivismo e autoritarismo, sia sull'uso di mediatori didattici facilitanti, in sintonia con la disinvolta familiarità che i ragazzi dimostrano nell'impiegare i più moderni mezzi di comunicazione;
- tratteggiare un'organica corrispondenza tra gli obiettivi programmati e le competenze previste nei profili in uscita; le competenze, secondo le ultime indicazioni ministeriali sugli esami di licenza media, andrebbero declinate su tre livelli che, senza surrettizie forzature, potrebbero andare a coincidere con le tre qualità dell'apprendimento: 1) **per accrescimento** quantitativo, ottenuto grazie alla reiterazione addestrativa delle abilità, a partire da quelle corrispondenti alla soglia di accettabilità; 2) **per ristrutturazione** del modello cognitivo preesistente, riorganizzato sulla base delle nuove capacità acquisite; 3) **per affinamento**, in modo autonomo e consapevole, dell'impianto logico e metodologico messo a punto nel corso di un intero ciclo scolastico;
- riordinare i curricoli delle materie, eliminando le parti sovrabbondanti e mirando a una funzionalità legittimata dall'**essenzialità** dei contenuti (concetti, temi, problemi) e dall'**operatività** della conduzione delle lezioni.

Un piano di lavoro così fitto non può essere portato a termine in pochi mesi. Abbiamo però a disposizione altri quattro anni di sperimentazione: usiamoli al meglio delle nostre possibilità. I primi due anni per una **riflessione collettiva**, il terzo anno per la **sistemazione** del materiale prodotto, il quarto anno per una **sistemizzazione** finalizzata a una eventuale pubblicazione.

N. B. Quasi tutti i testi citati, per chi avesse voglia di consultarli, sono a disposizione nella "*Biblioteca Raimondi*" della nostra scuola.