

## Professionalità docente e progettazione curricolare

Franca Quartapelle

I più anziani tra noi hanno lavorato per tanti anni sulla base di programmi, magari aderendovi, magari contestandoli, ma sapendo che i vincoli erano quelli.

A un certo punto, negli anni 70, abbiamo cominciato a programmare. Ciò significa che abbiamo cominciato a scegliere cosa e come insegnare tenendo conto delle motivazioni e dei bisogni dell'allievo, oltre che dei programmi.

Ora ci viene detto che dobbiamo progettare.

Ci sono differenze sostanziali tra queste due attività della professionalità docente, il programmare e il progettare?

Prima che si parlasse di "programmazione" l'insegnante era il principale protagonista del rapporto educativo grazie alle sue "competenze disciplinari" - le chiamiamo così, anche se il significato che la parola aveva in passato non coincide con quello che le attribuiamo oggi. Con la programmazione al docente vengono richieste anche e soprattutto competenze metodologiche. Le esigenze della disciplina vengono subordinate a quelle dell'allievo.

### Nuovi metodi didattici

Il grande scossone alla didattica disciplinare viene dato dalla *didattica della ricerca*, che privilegia il metodo. Il metodo diventa talmente importante da mettere in ombra i contenuti disciplinari. Si impone infatti l'*interdisciplinarietà* e si hanno percorsi didattici che forniscono un'immagine parziale, a volte anche arbitraria, della materia da studiare, viene meno la veduta organica d'insieme.

Il docente si trova così ad affrontare due ordini di difficoltà. L'interdisciplinarietà lo conduce su terreni nuovi. Non si trova più nell'ambiente protetto fatto di concetti conosciuti, praticati ed esperiti, deve districarsi tra concetti estranei - con una terminologia attuale potremmo cominciare a chiamarli "nuclei fondanti". Le esigenze pedagogiche, d'altra parte, gli impongono di tenere conto delle esigenze degli allievi. Deve porre attenzione a quelli che allora si chiamavano "ritmi di apprendimento" e che ora vengono più propriamente definiti "stili cognitivi", senza essere stato preparato a farlo.

Due difficoltà non ancora superate. L'interdisciplinarietà si ripropone sotto altre vesti, prevalentemente quelle del progetto, ma mantiene le sue connotazioni inquietanti. La preparazione psicopedagogica non fa ancora parte del curriculum dei docenti.

Da queste insicurezze i docenti hanno cercato di emergere praticando una *didattica per obiettivi*. La didattica per obiettivi si è radicata nella scuola, quanto meno nel lessico corrente, e si è imposta nelle riviste e nelle guide didattiche destinate agli insegnanti. È stata assunta dal Ministero della Pubblica Istruzione - che non era intervenuto nel dibattito sulla pedagogia della ricerca - e proposta come modello didattico ufficiale nei programmi della scuola media inferiore (1979), delle scuole elementari (1985) e nel cosiddetto Progetto Brocca per la scuola superiore (1991/92). È stata posta alla base dei programmi scolastici perché sembrava al contempo rispondere alle esigenze di razionalizzazione del sistema e facilitare il suo adeguamento ai bisogni della scolarizzazione di massa della società in rapida evoluzione. Limitava l'invasione del metodo, ma recuperava i contenuti propri delle discipline continuando a fare leva sull'apprendimento. Ai docenti ha offerto la possibilità di ancorare la didattica disciplinare a criteri pedagogico-didattici scandendo l'apprendimento in sequenze basate sull'analisi degli obiettivi e sull'individuazione delle "capacità" sottese - una parola chiave, nel lessico corrente.

Lo sbocco naturale di questa didattica è la *programmazione curricolare*, che pone attenzione alla progressione degli obiettivi e al graduale sviluppo delle capacità. Quando programma, il docente sceglie i contenuti della propria disciplina attenendosi ai programmi ministeriali, li mette in ordine in modo che possano essere appresi da allievi di una determinata età e organizza un'attività didattica che faciliti l'acquisizione di *sapere e saper fare*. Le esigenze della disciplina indicate dai programmi ministeriali si conciliano con quelle dell'alunno che apprende.

Questa è stata ed è ancora la programmazione. Presenta una certa rigidità, alla quale si è cercato di sfuggire in vario modo, perché si è capito che le conoscenze non si acquisiscono per segmenti, ma si costruiscono integrandole in una rete di conoscenze. Una risposta la si è cercata nella *didattica per concetti*. I concetti - regolarità e caratteristiche costanti che si riscontrano negli eventi o negli oggetti, stando al dizionario - possono essere formulati a diversi livelli di complessità, in relazione allo stadio di evoluzione degli allievi. Nell'attività didattica occorre mettere al centro dell'apprendimento l'atto

intellettivo e definire un obiettivo generale che possa essere oggetto di analisi dell'operazione mentale da eseguire e permetta di creare una situazione che ne solleciti la messa in atto. Meirieu ci suggerisce di liberare gli obiettivi dalle riduzioni comportamentiste che li minacciano e di specificarli in termini di operazioni mentali e di contenuti, a un grado di complessità e di astrazione che sia accessibile e stimolante al contempo, in modo da poter diventare strumento di avanzamento. Per effettuare una stessa operazione mentale vi è una moltitudine di strategie possibili. La scelta dipende dall'allievo che deve poter riconoscere il senso e la significatività delle attività che gli vengono proposte. Il rapporto con l'operatività richiesta dal mondo extrascolastico è implicito. E le esigenze di adeguare le scelte didattiche a interessi, ritmi e modi di apprendimento degli allievi possono pur sempre essere soddisfatte dalla programmazione che, privata della frammentarietà e della rigidità che caratterizzano la didattica per obiettivi, continua a essere uno strumento utile di organizzazione didattica, anzi "legittimo in quanto razionale al percorso" (Meirieu 1990:136).

### La didattica per progetti

La didattica per concetti ha dato una risposta pedagogica per conciliare i bisogni dell'alunno con le esigenze delle discipline. Il Ministero, dal canto suo, ha dato una risposta più di stampo organizzativo, favorendo l'introduzione di *progetti*, concepiti sostanzialmente come proposte di attività non contemplate dai piani di studio.

A progettare - una parola e un'attività chiave nel nostro fare professionale - i docenti avevano cominciato con il DPR 419/74 che introduceva la sperimentazione. Sperimentando i docenti hanno imparato a prendere decisioni che perseguono un cambiamento orientato agli utenti e all'ambiente esterno alla scuola, almeno nelle intenzioni. Il progetto Brocca ha sostenuto questa istanza codificando *l'area di progetto*. L'ha finalizzata a una formazione che intrecci operatività e significatività culturale realizzando una collaborazione "interdisciplinare estesa ad alcune o a tutte le discipline. Al di là di iniziative più limitate, realizzate nel corso del quinquennio da gruppi di docenti, occorre, pertanto, che nel corso del triennio sia attuato almeno un progetto di ricerca interdisciplinare, di ampiezza e durata variabile, che affronti un tipico tema della conoscenza o un problema pratico rappresentativo di una classe di problemi di rilevante interesse. ... Si tratta in definitiva di dar vita ad una ricerca-azione che muova dall'interno delle situazioni per individuare i problemi, le procedure, i modelli, i linguaggi, le tecnologie, le analisi che portano in itinere alla consapevolezza epistemologica e al riconoscimento delle identità disciplinari, nonché alla soluzione dei problemi." (Commissione Brocca 1992:45sgg.).

In un mondo caratterizzato da un cambiamento tecnologico rapido e continuo la scuola deve attrezzarsi a preparare cittadini e operatori che non possono contare su regole e procedure precostituite. Il ruolo delle conoscenze passa in secondo piano rispetto alle capacità di gestire i processi. La finalizzazione dell'attività didattica, nella teoria e anche nella prassi, non si sposta solamente dunque dal sapere al saper fare, ma finisce per focalizzare sempre più il processo di apprendimento.

È quanto viene proposto anche nel Libro bianco della Commissione Europea sui temi della formazione e dell'istruzione: "Nell'istruzione di base occorre trovare un buon equilibrio fra l'acquisizione delle conoscenze e le competenze metodologiche che permettono d'imparare da soli. Sono queste ultime che occorre oggi sviluppare. ...[Perché] la capacità di valutare e scegliere è l'ultima capacità indispensabile per la comprensione del mondo. Essa presuppone criteri di scelta, la memoria del passato e l'intuizione del futuro. ... " (1995:29sg.).

Chi opera le scelte sono i docenti, che devono organizzare la didattica in modo da portare l'attenzione non più solo al sapere, ma anche al saper fare (molti lo stanno già facendo da tempo) e finalmente anche al saper apprendere. Devono reintegrare la cultura pratica nella cultura generale per preparare l'individuo non tanto alla padronanza degli strumenti tecnici che dovrà utilizzare, quanto a saper imparare mentre sta operando, poiché la separatezza tra il momento in cui si impara e il momento in cui si applica ciò che si è imparato viene meno e l'apprendimento si integra nell'attività lavorativa.

Possiamo quindi convenire con Meirieu che la scuola deve fornire a tutti un nucleo di conoscenze essenziali, riorganizzate intorno a concetti chiave, e indirizzare a comportamenti intellettuali stabilizzati, quali sapersi distanziare dalle proprie produzioni, criticarle, modificarle, non rifiutare un elemento apparentemente estraneo a un metodo di interpretazione, ma saperlo integrare lasciandolo libero di modificare lo stesso metodo. Sono insomma obiettivi di "competenza" e di "capacità" - le parole chiave rilanciate con la normativa sul nuovo Esame di Stato - quelli che la scuola deve perseguire (Meirieu 1990:17) e che noi insegnanti dobbiamo aiutare a raggiungere.

## Verso nuovi curricula

Ci siamo chiesti, all'inizio, qual è la differenza sostanziale tra programmare e progettare.

Negli ultimi decenni al docente è stato chiesto (e imposto per norma) di programmare l'attività didattica. Successivamente gli è stata data anche la facoltà di non attenersi agli schemi validati dalla norma e di lavorare per progetti. Ora il Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche<sup>1</sup> prospetta un impianto che non può essere costruito senza ricorrere a una progettazione. L'impianto non viene sviluppato per intero dall'istituzione centrale. I piani di studio per competenze dovrebbero dare indicazioni generali orientate a degli standard. Parte del piano orario e i contenuti di tutto il piano di lavoro dovranno essere decisi dai docenti. Ai docenti toccherà dunque progettare l'intero curriculum, tenendo conto che ne esistono già delle parti.

Il progettare sta diventando finalmente qualcosa di più e di meglio che un espediente per rendere flessibile un curriculum che non lo è. Sta diventando prassi e deve diventare consuetudine.

La didattica per progetti realizza negli allievi un apprendimento attivo, legato alla soluzione di problemi che abbiano senso sia dal punto di vista cognitivo sia dal punto di vista del contesto sociale in cui si collocano. La responsabilità delle scelte non viene ristretta agli insegnanti, ma coinvolge anche i soggetti in apprendimento.

Le cose non sono molto diverse per i docenti che hanno il compito di definire il curriculum per i loro allievi e devono districarsi tra curricula: curriculum complessivo, dell'intero percorso di istruzione e dei suoi segmenti, curriculum disciplinare, curriculum individuale, curricula differenziati in base alle esigenze del singolo individuo.

Non possiamo più pretendere di assicurare un'istruzione enciclopedica. La soluzione sta nella differenziazione dei curricula, e questa trova una modalità efficace nella modularizzazione. La "modularità" - altra parola chiave apparsa sul nostro orizzonte professionale, con indicazioni d'uso, peraltro molto caute, che non ne sfruttano a pieno la potenzialità. I moduli vengono proposti come uno strumento di cui ogni scuola può avvalersi per introdurre, accanto alle materie tradizionali, percorsi di approfondimento, recupero, riorientamento progettati sulla base delle esigenze e delle caratteristiche degli allievi, per aiutare quelli che manifestano l'esigenza di passare ad altro indirizzo sia durante l'anno scolastico, sia ad anno scolastico concluso. Possono variare nella durata, essere settimanali e plurisettimanali, e prevedere un monte ore distribuito in un arco temporale più esteso, fino a coincidere con l'intero anno scolastico. I moduli possono occupare parte del tempo destinato alle materie curricolari, riducendo fino al 15% il monte ore annuale destinato a ciascuna, ma non possono sostituirsi ad esse. Si devono affiancare alle attività disciplinari, senza essere prevalenti, possono essere coprogettati da docenti di consigli di classe diversi o addirittura di scuole diverse<sup>2</sup>.

Concepiti come strumento utile a „compensare“ lacune e distorsioni che si creano nel sistema scolastico, nell'attuale momento di transizione, i moduli creano brecce in un sistema rigido: Comincia a prospettarsi la possibilità di progettare interi curricula calibrati sulle esigenze dei singoli individui.

Il dibattito sulle finalità della scuola ha definito alcuni aspetti che sembrano ormai irrinunciabili alla maggior parte degli addetti ai lavori: ha messo in dubbio la validità dei curricula complessivi consolidati dalla tradizione, e anche quella dei singoli curricula disciplinari; ha fortemente ridimensionato la validità di una trasmissione di saperi non contestualizzati e non finalizzati; ha decisamente negato la validità di una formazione specializzata e completa, che risulta vanificata dalla irrefrenabile evoluzione delle tecnologie; ha spostato l'attenzione dall'insegnante al discente e, di conseguenza dal prodotto dell'insegnamento al processo di apprendimento; ha messo in luce l'esigenza che l'allievo venga educato ad assumere responsabilità, dominare situazioni complesse, selezionare e elaborare informazioni, decidere autonomamente ecc. Sta, insomma, imponendo ai docenti una modalità nuova, modulare e progettuale, appunto, di operare.

Dice Figari "Il nuovo servizio scolastico si identifica come un progetto, vale a dire „un modo di pensare l'educazione in termini di visione e non di programma, ove la visione implica motivazione e condivisione delle finalità, mentre il programma si limita a farsi carico dei contenuti operativi“<sup>3</sup>.

Per realizzare queste finalità occorrono insegnanti pedagogicamente e didatticamente preparati; alla base della progettualità c'è in fatti un *saper essere*, oltre che un *saper fare*, e il *sapere* va continuamente ricostituito. Occorrono programmi con criteri più mobili intorno ai quali aggregare le conoscenze presenti e future, programmi che vengano articolati per "competenze", appunto, e non per saperi - e a questo punto non dovremmo più chiamarli programmi, ma "curricula", perché il programma è delle istituzioni, è imposto, mentre qui stiamo prospettando qualcosa che appartiene all'allievo, un curriculum, appunto.

<sup>1</sup> DPR 275/8 marzo 1999.

<sup>2</sup> Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il Nuovo obbligo scolastico*, giugno 1999.

<sup>3</sup> Figari G., 1997: *La conduzione dei progetti educativi: un problema di valutazione?* in Monasta A.: *Progettualità, sviluppo locale e formazione*. Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Per dare un contributo alla realizzazione di quel grande progetto che è il riordino dei cicli, il Forum delle associazioni disciplinari della scuola<sup>4</sup> insieme all'associazione Progetto per la scuola, ha cercato di definire i concetti su cui vorrebbe veder fondato il nuovo sistema scolastico. I concetti di *nuclei fondanti* e di *competenza* sono quelli più direttamente operativi nell'attività didattica.

I *nuclei fondanti* sono stati definiti come accezione più generale e astratta dei contenuti, "concetti fondamentali che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno valore strutturante e generativo di conoscenze". Particolarmente "produttivo", perché concretizza il prodotto dell'apprendimento, è il concetto di competenza: "Competenza, nell'istruzione, è ciò che, in un contesto dato, si sa fare (abilità) sulla base di un sapere, cioè di conoscenze sia esperite sia concettualizzate, per raggiungere l'obiettivo atteso e produrre conoscenza; è quindi la disposizione a scegliere, utilizzare e padroneggiare le conoscenze, capacità e abilità idonee, in un contesto determinato, per impostare e/o risolvere un problema dato."<sup>5</sup>

Nuclei fondanti e competenze saranno il nostro strumento di lavoro. E chi si deve far carico di competenze di educazione linguistica trova una definizione specifica nelle parole di Daniela Bertocchi: „Competenza è l'insieme di capacità sottese che permettono di agire in modo efficace su dati, informazioni, modelli e procedure rispetto a un contesto specifico. Le azioni possono essere poste a obiettivo dell'apprendimento e in questo senso sono definibili in termini operativi verificabili, misurabili e certificabili.”<sup>6</sup>

Nella scuola che abbandona il curriculum lineare e che, oltretutto, lascia spazi di opzionalità agli allievi, la domanda che si pongono i docenti è che fine faccia il programma della loro disciplina.

Nell'insegnamento tradizionale i contenuti disciplinari possono essere presentati ed offerti in forma sistematica. In curricula diversificati e magari addirittura individualizzati, la sistematicità viene a mancare. La sistematizzazione, che è comunque necessaria, può avvenire a posteriori e non a priori, ed è il frutto di un'attività "costruttiva" (Bertocchi 1999:56).

### Un possibile modello organizzativo

Come conciliare queste esigenze divergenti? Ci si può ispirare alla proposta del pedagogo tedesco Hilbert Meyer<sup>7</sup> che cerca di dare sicurezza con il minimo di costrizione intrecciando l'esigenza di sistematicità con un procedere per ricerca in risposta a esigenze conoscitive via via emergenti. Per evitare il rischio che novità e varietà siano considerate fattori di disturbo dai docenti e che le soluzioni adottate non risultino sufficientemente trasparenti per gli allievi, Hilbert Meyer propone di organizzare l'orario scolastico in base a un modello che chiama „a tre colonne“. In base a questo modello le lezioni del mattino dovrebbero venire articolate in tre spazi temporali di due ore ciascuno<sup>8</sup> destinati rispettivamente all'insegnamento curricolare, al lavoro libero e al progetto. Il primo momento è specificamente finalizzato alla trasmissione di conoscenze, il secondo ha lo scopo di assicurare l'individuo, con il terzo si favorisce la collaboratività e la solidarietà.

Questo modello, concreto e rigoroso, consente di impostare l'organizzazione scolastica in modo flessibile. I curricula possono venire differenziati in base alle attitudini e alle inclinazioni individuali; l'allievo vi assume una posizione centrale. Sono necessarie però attenzione e disponibilità da parte dei docenti incaricati degli insegnamenti curricolari che devono sviluppare interesse per le attività libere e di progetto mettendone in luce le potenzialità. In fondo è questa la professionalità che ci è richiesta.

<sup>4</sup> Nel 1997 un gruppo di associazioni disciplinari della scuola ha dato vita a un Forum per confrontarsi sulle proposte da fare al Ministro in vista del riordino dei cicli scolastici. LEND ha aderito all'iniziativa e ha collaborato all'elaborazione dei relativi documenti.

<sup>5</sup> Associazione Progetto per la scuola e Forum delle associazioni disciplinari della scuola: *Per la definizione di un glossario minimo in vista della stesura di norme curricolari nazionali per discipline*, 21.2.2000.

<sup>6</sup> Bertocchi D.: "Curricolo di educazione linguistica", Corno D. (a cura di): *Insegnare italiano: Ipotesi per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze (in corso di stampa).

<sup>7</sup> Meyer H., "Was ist eine lernende Schule?", Supplement zu *Lernende Schule*, 1/1998, p. 16.

<sup>8</sup> Nelle scuole tedesche le lezioni durano 45 minuti. Nelle 5 ore di una mattinata scolastica si hanno di norma 6 lezioni di 45 minuti con intervalli di 5 minuti tra una lezione e l'altra e uno più lungo di 15 minuti a metà mattinata.

*L'organizzazione scolastica secondo il „Modello a tre colonne“ di Hilbert Meyer*

<b><i>Insegnamento disciplinare</i></b>	<b><i>Lavoro libero</i></b>	<b><i>Progetto</i></b>
La prima “colonna“ consiste nell’insegnamento curricolare previsto dal piano di studi, organizzato in modo rigoroso e sequenziale, che può anche consistere in lunghi periodi di insegnamento frontale. Si insegnano in modo sistematico sostanzialmente le conoscenze delle principali discipline tradizionali. I gruppi di apprendenti sono fissi, e di regola sono costituiti dalle classi.	La seconda “colonna“ offre agli allievi un insegnamento fortemente individualizzato, sostenuto dalle nuove tecnologie e ispirato al lavoro libero delle scuole Montessori. Comprende sia il lavoro per prepararsi alle lezioni degli insegnamenti curricolari, ma anche l’approfondimento individuale in settori di studio liberamente scelti in base a un piano di lavoro settimanale, predisposto individualmente dal singolo allievo.	Per l’attività di progetto, che non rientra in quella delle apposite <i>settimane di progetto</i> , si formano piccoli gruppi stabili possibilmente eterogenei. Anche in quest’ambito gli allievi vengono invitati a pianificare le attività delle fasi in cui si articola il progetto. Possono uscire da scuola, fare ricerche e indagini e svolgere attività pratiche. L’attività può essere varia e consistere nell’organizzazione di mostre, serate per i genitori, rappresentazioni teatrali, ecc.

La progettualità, nella scuola che vorremmo, pervade sia l’apprendimento sia l’insegnamento. Per l’allievo l’apprendimento si realizza in attività che non si limitano a ripercorrere, in modo magari interessante, vie conoscitive già esplorate da altri. Per il docente si tratta di progettare tanti microsistemi che rispondano a bisogni differenziati e non sempre ripetibili. Progettare, ovviamente, che è diversa cosa dal programmare, ma che del programmare non può fare a meno - un termine nuovo, il progetto, che per produrre risultati deve essere sostenuto da un’attività, il programmare, che abbiamo cominciato a praticare trent’anni fa.

## Bibliografia

- Ambel M. (a cura di), 2000: „Competenze a confronto“. *Progettare la scuola* 1/2000, p. 32-39.
- Associazione Progetto per la scuola e Forum delle associazioni disciplinari della scuola: *Per la definizione di un glossario minimo in vista della stesura di norme curricolari nazionali per discipline*, 21.2.2000.
- Bertocchi D., 1999: *Progettare per apprendere*, in Quartapelle F. (a cura di): *Didattica per progetti*, Franco Angeli.
- Bertocchi D.: „*Curricolo di educazione linguistica*“, Corno D. (a cura di): *Insegnare italiano: Ipotesi per un curricolo*, La Nuova Italia, Firenze (2000).
- Bertonelli E.: „Il padroneggiamento delle conoscenze“. *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2/1999.
- Colombo A., D'Alfonso R., 1999: „Competenze e nuovi curricoli“. *Università e scuola* 1/1999.
- Commissione Europea, 1995: *Insegnare ad apprendere - Verso la società conoscitiva. Bruxelles - Lussemburgo, CECA-CE-CEEA.*
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference / Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence.* Strasbourg.
- Council of Europe, Education Committee, 1996: *European Language Portfolio / Portfolio Européen des langues.* Strasbourg.
- D'Alfonso R., 1999: „La giornata di Bologna: Quali competenze per i nuovi curricoli“. *Annali della pubblica istruzione* 3-4/1999.
- D'Alfonso R., 2000: *Un linguaggio condiviso*, relazione al Convegno di studio dell'A.I.F. „Quali curricoli di Fisica nella scuola dei cicli“, Cava dei Tirreni, 8-9 aprile 2000.
- Eco U., 2000: *Riflessioni sui „Saperi“.*
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: „Il riordino dei cicli e la modularità dei curricoli“. *Riforma e didattica* 2/1998; *LEND* 4/1998.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1998: „La formazione degli insegnanti“. *LEND* 5/1998; *Riforma e didattica* 3/1998; *Università e scuola* 2/1998.
- Forum delle associazioni disciplinari della scuola, 1999: „Per una progettazione integrata dei curricoli: dimensioni trasversali dell'educazione“. *LEND* 3/1999.
- LEND, 1998: „L'apprendimento linguistico nella scuola riformata. Proposta dell'associazione Lend“. *LEND* n. 4/1998.
- Lopriore L., 1999: „Il ruolo dell'inglese e della trasversalità“. *Annali della Pubblicazione Istruzione* 3-4/1999, pp. 95-99.
- Maragliano R., Pontecorvo C. Reale G., Ribolzi L., Tagliagambe S., Vegetti M., 1997, 1999: „Contenuti essenziali della formazione di base“. *Annali della Pubblicazione Istruzione*, 7-8/1997, p. 3-59 e *Annali della Pubblica Istruzione* 1-2/1998, pp 137-145; versione ipertestuale nel sito [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it),
- Meirieu P., 1990: *Imparare ... ma come?* Bologna, Cappelli editore.
- Meirieu P., 1995: *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris, ESF Editeurs.
- Mesini C., 1999: „Tra lettura e scrittura: il circolo virtuoso delle abilità“. *LEND* 5/1999, p. 4 -10.
- Meyer H., „Was ist eine lernende Schule?“, Supplement zu *Lernende Schule*, 1/1998.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Seconda lingua comunitaria nella scuola media. Linee guida.* Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Progetto Lingue 2000.* Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1999: *Il nuovo obbligo scolastico*, giugno 1999.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Proposte per una didattica modulare. Modelli di educazione linguistica.* FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: *Didattica per progetti.* FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F., 1999: „Organizzare le competenze linguistiche in un curricolo modulare“. *LEND*, 3/1999.
- Quartapelle F. (a cura di), 1999: „Per un curricolo di lingua straniera: Criteri per la redazione del curricolo“. *Annali della Pubblicazione Istruzione* 3-4/1999, pp. 90-94.

Ferrara, 8 maggio 2000