

Il curricolo verticale: l'esperienza di Scuola- Città Pestalozzi

di Valeria Angelini, Monia Bianchi, Valentina Giovannini,
Roberta Milli

Una scuola che si interroga

L'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi (di seguito SCP) a Firenze ha accompagnato in parallelo l'evoluzione dell'attuale scuola del I ciclo, con una interpretazione originale e in qualche modo paradigmatica della continuità curricolare, anticipandone i tempi e maturando la consapevolezza di quanto il dialogo professionale e la continua condivisione fra i docenti dei due ordini di scuola siano il 'vero cuore' del curricolo verticale.

Fondata nel 1945 dal pedagogista Ernesto Codignola e dalla moglie Annamaria Melli, Scuola-Città Pestalozzi è sempre stata una scuola sperimentale di innovazione didattica che accoglie alunni da sei a quattordici anni e ha percorso i tempi rispetto alla nascita degli istituti comprensivi. È concepita come una comunità educativa di apprendimento, che coinvolge il personale, docente e non, gli alunni e i genitori, nella gestione e nella responsabilità a vari livelli.

Dal 2006 Scuola-Città Pestalozzi ha avviato, insieme alle scuole Don Milani di Genova e Rinascita di Milano, il progetto sperimentale delle "Scuole Laboratorio", che si è poi sviluppato nella proposta denominata "Dalla scuola laboratorio verso la Wikischool".

Tra i principali compiti delle Scuole Laboratorio vi è quello di promuovere un curricolo verticale integrato per aree e orientato alla progettazione multidisciplinare, tenendo presenti sia la dimensione trasversale sia quella

specificata degli apprendimenti e dei linguaggi.

Il curricolo 'ottennale' per bienni

Un tratto peculiare di SCP è la sua dimensione verticale, dal punto di vista degli alunni/studenti e dei docenti. L'esperienza scolastica è pensata in ogni suo momento per collocarsi in una prospettiva ottennale, dove il concetto di continuità curricolare, fin dalla nascita della scuola, si traduce in un insieme di azioni.

Le classi sono organizzate in bienni, affidati a un team di docenti; la classe quinta primaria e la prima secondaria di I grado costituiscono un biennio affidato a insegnanti di entrambi gli ordini. Lo 'scorrimento' delle classi, nei vari bienni, fa sì che ciascun gruppo sia abbinato alternativamente con la classe precedente e con quella successiva, permettendo agli alunni di essere più volte 'i grandi' e 'i piccoli' nelle attività comuni.

La ragione di questa organizzazione è che si ritiene che gli apprendimenti necessitino di tempi distesi per la piena acquisizione, lavorando sulla zona di sviluppo prossimale, sul *peer-tutoring* e sulla *peer collaboration*. Nel terzo biennio, che comprende la V primaria e la prima secondaria di I grado, vi è una naturale continuità tra i due ordini di scuola. Esso costituisce uno snodo fondamentale e non privo di criticità: l'attribuzione ai docenti della scuola secondaria di alcu-

*L'articolazione
biennale
del curricolo
verticale
consente
di disporre
di tempi
più distesi
e anche
di sperimentare
ruoli diversi*



Gli ambienti
di apprendimento
sono ispirati
ai concetti
di esperienza,
laboratorio
mediazione
didattica

ni insegnamenti (inglese, arte, musica e motoria) determina orari più scanditi, pause più brevi, moltiplicazione delle figure di riferimento. Questo biennio costituisce però anche una 'zona' di interscambio fondamentale tra i docenti dei due ordini di scuola in relazione alla mediazione didattica, alle strategie per la gestione della classe, alle competenze e ai saperi. Il consiglio di biennio è un momento di confronto importante, dove trovano spazio aspetti differenti della professionalità docente in una dimensione collegiale: l'ideazione didattica, lo scambio di materiali, le discussioni e i confronti sulla valutazione degli alunni, il rapporto con le famiglie.

Per favorire la continuità curricolare, gli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria realizzano insieme dei percorsi didattici fin dalla classe prima (attività di musica, arte, educazione motoria, ma anche moduli interdisciplinari 'a più voci'), lavorano insieme per attività specifiche (teatro, *Open Learning*, educazione affettiva), e collaborano in particolare nel biennio V primaria - I secondaria, anche in compresenza, per affrontare insieme delle unità che prevedono una programmazione condivisa, un con-

fronto *in itinere* e una valutazione condivisa.

Tali attività permettono ai docenti della scuola secondaria di conoscere gli alunni e di osservare le regole e le dinamiche della classe; risulta inoltre un'occasione molto interessante per confrontarsi sulle modalità di gestione della classe e di valutazione.

Ambienti di apprendimento che si evolvono

L'idea di curricolo è stata interpretata in un'accezione molto ampia, molto vicina alla definizione data da Scurati di "insieme delle esperienze". A SCP il curricolo ha sì una prospettiva verticale, attraverso la quale si snodano i saperi così come sono stati formalizzati negli ambiti disciplinari, ma esso ha anche una forte connotazione orizzontale, che è quella dell'ambiente di apprendimento. In questa dimensione confluiscono gli aspetti della mediazione didattica, improntata all'esperienza e alla laboratorialità, le esperienze pluri o interdisciplinari, i percorsi con un prevalente profilo educativo, come l'educazione affettiva e relazionale, e tutto l'insieme delle pratiche proposte per sviluppare le competenze di cittadinanza.

Nell'esperienza pluriennale di lavoro con alunni di scuola primaria e secondaria, si sono delineati anche aspetti di discontinuità, necessari perché negli alunni ci sia la crescita attesa nell'età di passaggio tra infanzia e adolescenza.

Un aspetto è la particolare attenzione agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti degli allievi, per favorire in loro una graduale autonomia e responsabilità rispetto al proprio agire e al proprio percorso di apprendimento; un altro è l'azione didattica che varia soprattutto nella mediazione dell'insegnante, nell'organizzazione dei materiali, nella richiesta di autonomia, nell'interazione tra pari, nel linguaggio usato per le proposte di lavoro, sempre più accurato nelle specificità della disciplina.

Il curriculum per scoprire i saperi

I curricoli delle discipline sono stati elaborati all'interno di una delle articolazioni del collegio: i Laboratori d'area, formati dai docenti dei due ordini di scuola.

Alla base della costruzione del curriculum vi è la condivisione degli approcci didattici. L'idea guida per scegliere un'impostazione metodologica comune è la complessità della realtà e la convinzione che sia necessario lavorare con approccio laboratoriale, proporre situazioni didattiche in cui l'alunno è attivo, discute e argomenta le proprie scelte, costruisce significati, progetta e sperimenta, impara a raccogliere dati e a confrontarli con i modelli ipotizzati, e anche il momento in cui utilizza strumenti adeguati, per rafforzare la propria attività di pensiero.

Occorre creare situazioni complesse e contesti di apprendimento con molte possibilità di interpretazione (estetica, logica, lessicale...), uniti alla creatività, aperti alla variabilità e alla scoperta.

Per rappresentare concretamente il curriculum verticale delle discipline, le attività che funzionano vengono documentate e diventano una risorsa per il futuro.

Il curriculum, inteso come cornice di riferimento formalizzato per la progettazione annuale dei docenti, è dunque un materiale 'vivo', in continua trasformazione ed evoluzione, capace di generare idee e proposte. I curricoli disciplinari sono concepiti come sintesi degli aspetti nodali dei diversi ambiti del sapere (essenzialità) e come *repository* di percorsi didattici, organizzati in modo coerente con le Indicazioni nazionali e resi immediatamente disponibili in rete.

Oltre i saperi

Nell'idea di curriculum come insieme di esperienze e come ambiente di apprendimento, un tema che da sempre caratterizza SCP è la visione di comu-

nità, la "scuola-città" ideata da Codignola, che ha trovato nel tempo diversi canali di espressione e differenti modalità di realizzazione. Questo si esplicita in molteplici forme, presenti con continuità nel percorso degli studenti, e per questo 'curricolari'. In tale ambito, la prospettiva delle competenze, così come sostenuta dall'UE e recepita dalle Linee guida per la certificazione delle competenze, per stimolare autonomia e responsabilità (c.m. 3/2015), a SCP ha rappresentato da sempre lo 'sfondo integratore' per tutte le esperienze di apprendimento.

Si tratta di una visione complessiva dell'apprendimento stesso: si collabora per apprendere di più e meglio e per imparare la collaborazione stessa, si privilegiano forme attive e induttive e si favorisce in ogni momento della vita scolastica il protagonismo degli allievi non solo per l'efficacia dell'apprendimento immediato, ma anche per potenziare l'autonomia, la responsabilità e lo spirito critico dei cittadini che verranno, si affrontano i saperi in forma integrata e attraverso una molteplicità di materiali e di strutture organizzative, per rappresentare la complessità e le diverse 'chiavi' di accesso alla realtà. Nell'esperienza scolastica, in tutti gli otto anni, trovano spazio, ad esempio, gli *Open Learning*, una quota di tempo-scuola dedicata ad attività opzionali: si compongono gruppi diversi dalla classe di appartenenza con alunni del biennio o del quadriennio che scelgono di seguire un progetto tematico, sperimentare linguaggi e tecniche o approfondire contenuti specifici. Valutare diverse opzioni per operare una scelta consapevole aiuta a costruire una competenza trasferibile in contesti più complessi.

L'emozione della democrazia

Un altro ambito privilegiato per lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza è il curriculum 'L'emozione della democrazia' che interpreta il tema dell'educazione affettiva in una

Attività
opzionali
e pratiche
di democrazia
consolidano
autonomia,
responsabilità,
spirito critico

Il curriculum
è un materiale
di ricerca
in continua
evoluzione

prospettiva molto ampia. Lungo gli otto anni vengono proposte in modo sistematico attività strutturate che legano in un *continuum* l'accoglienza degli alunni della prima primaria all'orientamento in uscita della terza secondaria di I grado, attraverso un percorso di sviluppo della consapevolezza di sé, dell'interazione nel gruppo, dei principi della convivenza e della democrazia partecipativa.

Al curriculum di educazione affettiva si accompagnano il consiglio degli alunni, che funziona attraverso procedure per l'elezione di rappresentanti in tutte le otto classi, il *tutoring* adulto/studente e le pratiche di *peer tutoring* e *peer collaboration*.

Il contesto 'parla' del curriculum: aule e laboratori

I dettati delle *Indicazioni nazionali* relativi all'ambiente di apprendimento: "Attuare percorsi didattici in forma di laboratorio, Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo, Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere" sono stati da sempre tratti caratterizzanti il contesto di apprendimento a SCP. In forme diverse, a seconda delle 'stagioni' vissute dal

progetto di sperimentazione, sono state allestite strutture-laboratorio nelle quali gli allievi fossero immersi in ambienti ricchi di stimoli e di materiali: la falegnameria, il giornale, il teatro, la biblioteca, l'orto. A questi si sono affiancati le tecnologie informatiche e digitali, i dispositivi individuali e gli ambienti virtuali di comunicazione e condivisione.

La dimensione materiale del contesto di apprendimento, in primo luogo lo spazio e il tempo, ha rappresentato e rappresenta un dato fondamentale dell'idea di curriculum, l'esigenza di trasformare la realtà concreta della scuola, avvicinandola ai contenuti pedagogici e normativi. In questo senso le strutture laboratorio sono state uno strumento per sviluppare la didattica laboratoriale, così come l'organizzazione degli spazi e degli arredi in funzione della collaborazione (tavoli a isola, assenza della cattedra, materiali comuni), la proposta di aule dedicate ad ambiti del sapere (umanistica, scientifica, artistica, musicale) per gli studenti della secondaria di I grado.

Negli ultimi anni si è intervenuti con maggiore incisività sul tempo-scuola, sull'orario delle lezioni, cercando di mettere a punto un'organizzazione che rimandi un'altra idea di scuola (e quindi di curriculum) rispetto alle tradizionali scansioni di cattedre e materie. Sono così stati inseriti il tempo per gli *Open Learning*, per il lavoro autonomo, per l'educazione affettiva, per moduli trans-disciplinari... Fino alle più recenti proposte di superare l'organizzazione per cattedre per lasciare il posto a un'organizzazione centrata sulle competenze, su cui convergono più discipline.

Nel tema del contesto, come trama del curriculum, entra a pieno titolo tutto ciò che attiene al cosiddetto 'curriculum implicito', quell'insieme di atteggiamenti, modi di relazionarsi e di comunicare, linguaggio, strategie e approcci difficilmente riconducibili a una formalizzazione, ma comunque importantissimi



nell'esperienza di apprendimento degli allievi. Avere messo al centro delle proprie riflessioni questi aspetti costituisce uno dei principali connotati della comunità professionale di Scuola-Città Pestalozzi.

La valutazione per apprezzare competenze complesse

Il tema della valutazione, negli anni recenti, è stato affrontato nella ricerca di modalità e strumenti per rendere coerenti ed effettive l'idea di valutazione formativa e quella di valutazione autentica. Tali 'profili' dell'azione valutativa rispondono a due istanze diverse e complementari. Da un lato l'esigenza di accompagnare in senso formativo la crescita degli allievi, dando spazio a modi e tempi di apprendere differenti, valorizzando l'autonomia e quindi la possibilità di sbagliare, lavorando sulla metacognizione. In questo senso sono state proposte pratiche di metariflessione e di autovalutazione, per sostenere la consapevolezza rispetto ai percorsi (ad esempio, la pratica del 'Ci ripenso', per rivedere sistematicamente le proposte) e rispetto al proprio apprendimento (come *check list* o altri strumenti strutturati per l'autovalutazione).

La valutazione autentica, dall'altro lato, ha avuto invece un ruolo importante come interfaccia di una didattica orientata alla costruzione di competenze attraverso compiti di realtà e situazioni di apprendimento complesse. L'elaborazione di *rubric*, attraverso uno sforzo comune per definire e articolare dimensioni e livelli degli apprendimenti, ha permesso di mettere a fuoco soluzioni didattiche funzionali allo sviluppo di competenze, oggetto di attenzione da parte di tutti i docenti (come *problem solving* e comunicazione, oppure autonomia e responsabilità), esplicitando l'importanza del sapere-in-azione al fine di poter rilevare il manifestarsi di competenze complesse.

Riferimenti bibliografici

- V. ANGELINI, V. GIOVANNINI, *Valutare competenze chiave nella scuola del primo ciclo*, Convegno SIRD "La funzione educativa della valutazione: teoria e pratiche della valutazione", Salerno, 23-24 marzo 2017.
- M. BIANCHINI, C. LORIMER, *A scuola sto bene perché...*, in "La vita scolastica", n. 10/2016.
- S. COTONESCHI, *Continuità e discontinuità nell'insegnamento della matematica nella fascia di età 6-13*. Convegno "Curriculum e successo formativo in matematica e fisica: proposte, esperienze, problemi", Torino, 15 settembre 2007.
- S. DOGLIANI, G. DEL GOBBO, P. OREFICE, *Competenze trasversali a scuola. Trasferibilità della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi*, ETS, Pisa, 2017.
- V. GIOVANNINI, F. GIULIANI, C. MONDINI, *Imparare a scegliere*, in "La vita scolastica", n. 6/2017.

Rispetto alla valutazione permangono nodi irrisolti, soprattutto in relazione alla formalizzazione che essa assume: recentemente, anche grazie al confronto con realtà straniere, è stato ipotizzato un percorso che negli otto anni della scuola del I ciclo accompagni ogni alunno dall'apprendere in assenza di giudizio (senza espressione di voti) alla consapevolezza del proprio apprendimento rispetto a obiettivi condivisi.

La valutazione delle competenze chiama in causa l'autovalutazione degli allievi

Scuola-Città Pestalozzi

www.scuolacittapestalozzi.it/didattica/il-curricolo/

Valeria Angelini

Docente di scuola primaria, Scuola-Città Pestalozzi Firenze
valeria.angelini@pestalozzi.wikischool.it

Monia Bianchi

Insegnante di matematica e scienze della scuola secondaria di I grado presso Scuola-Città Pestalozzi, collabora da anni con CEMEA e partecipa ai gruppi MCE
monia.bianchi@pestalozzi.wikischool.it

Valentina Giovannini

Insegnante di scuola primaria e formatrice, è uno dei coordinatori della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi
valentina.giovannini@pestalozzi.wikischool.it

Roberta Milli

Insegnante di scuola primaria area scientifica, è uno dei coordinatori della sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi
roberta.milli@pestalozzi.wikischool.it