

Introduzione*

Paolo Orefice, Stefano Dogliani, Giovanna Del Gobbo

1. Le ragioni del documentare

Scuola Città Pestalozzi nasce nel gennaio 1945. La Seconda Guerra non era ancora terminata quando Ernesto Codignola, in uno dei quartieri di Firenze, tra i più disastrati e in difficoltà, cominciò a pensare di istituire una scuola, con l'intento di dar vita ad uno spazio educativo per la formazione democratica del cittadino¹.

Un intento pedagogico - educativo, con intendimenti decisamente critici nei confronti della prassi tradizionale, sia sul piano della metodologia e dei contenuti dell'insegnamento, sia, e soprattutto, sul piano dell'educazione sociale. Scuola Città subito si distinse per il suo carattere originale, innovativo e sperimentale e come tale fu riconosciuta con una convenzione ministeriale che le riconobbe la qualifica di *Scuola di differenziazione didattica*. Un riconoscimento che permise a Scuola Città di realizzare esperienze organizzative e didattiche tese ad attivare e realizzare validi processi di socializzazione e una pratica diretta di vita democratica: una scuola in grado di realizzare *una comunità educativa per l'apprendimento, la ricerca e l'innovazione*.

Negli anni Scuola Città ha acquistato sempre di più rilevanza nazionale, impegnata in pratiche innovative che hanno anche potuto vedere applicata una loro generalizzazione per tutte le scuole d'Italia: pensiamo alla realizzazione di raggruppamenti verticali dei diversi or-

* La presente *Introduzione* è stata realizzata, così come la cura del Volume, in collaborazione tra i tre Curatori che hanno insieme elaborato l'impostazione. Per l'*Introduzione* si indicano le parti attribuibili a ciascuno: Stefano Dogliani paragrafo 1; Paolo Orefice paragrafo 2; Giovanna Del Gobbo paragrafo 3.

¹ Cfr. M. GAMBINI, *Una comunità educativa per l'apprendimento, la ricerca, l'innovazione*, infra, p. 48.

dini di scuola nell'*Istituto Comprensivo*, al *Curricolo verticale* e alla *Costruzione dei curricoli per i P.O.F.*

Scuola Città ha contribuito costantemente al dibattito e alla discussione sulla scuola, come “laboratorio di sperimentazione” permeabile agli stimoli provenienti dalla ricerca in campo educativo e dalle innovazioni introdotte per via legislativa o amministrativa nel sistema scolastico. Nel 2006, proprio in risposta alle trasformazioni in corso, insieme ad altre due scuole, “don Milani” di Genova e “Rinascita” di Milano, Scuola Città Pestalozzi, ha ottenuto dal Ministero l'autorizzazione a realizzare un Progetto di innovazione e di ricerca denominato “Scuole Laboratorio”, con lo scopo di valorizzare il patrimonio di esperienza, ricerca e professionalità acquisite nel tempo e mettere a disposizione del sistema scolastico l'*expertise* maturata in oltre sessanta anni di lavoro. Il progetto “Scuole Laboratorio”, autorizzato ai sensi dell'articolo 11 del DPR 275 a supporto dei processi di autonomia scolastica, ha consentito a Scuola Città e alle altre due scuole, di diventare “centro risorse” a supporto delle istituzioni scolastiche autonome locali.

Mentre le precedenti singole sperimentazioni didattiche si collocavano all'interno del decreto delegato 419 del 1974 (art. 3), la rete delle “Scuole Laboratorio” è nata dentro il nuovo quadro giuridico autonomistico, che ha chiuso l'epoca delle sperimentazioni previste dall'abrogato DPR 419/74. L'art 6 del DPR 275 concede alle istituzioni scolastiche l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo da esercitare singolarmente o attraverso reti di scuole. L'intenzione del legislatore è stata quella di favorire una maggiore autonoma iniziativa da parte delle scuole, nel quadro dei vincoli previsti dallo stesso DPR 275 a salvaguardia del carattere nazionale dell'istruzione.

Questa sorta di liberalizzazione avrebbe dovuto incrementare nelle scuole dell'autonomia l'innovazione metodologica e disciplinare, la ricerca didattica, la formazione e l'aggiornamento del personale, la documentazione educativa, gli scambi di esperienze e l'integrazione fra le diverse articolazioni del sistema scolastico. Il legislatore infatti non solo auspicava che tale innovazione giuridica potesse migliorare la qualità dell'offerta formativa delle singole scuole impegnate sul fronte dell'innovazione, ma che dal miglioramento di ogni singola scuola, potesse trarre vantaggio tutto il sistema scolastico nelle sue articolazioni nazionali e territoriali.

Il DPR 275 ha sancito in qualche modo la fine delle sperimentazioni pensate in una logica esclusivamente autoreferenziale, a tutto vantaggio della qualità dell'offerta formativa della singola scuola, ed ha attribuito valore a tali esperienze innovative solo se generative di processi virtuosi capaci di promuovere innovazione e qualità anche al di fuori del singolo contesto scolastico.

È in questo quadro che ha acquistato maggiore consistenza la sperimentazione sulle competenze che Scuola Città aveva avviato già dall'anno scolastico 1999/2000. Dopo il 2006 il lavoro ha assunto una valenza diversa: sperimentare modelli e renderli non solo trasferibili, ma anche in grado di stimolare processi di innovazione.

Il presente volume intende, pertanto, sia rappresentare un doveroso contributo di Scuola Città al ruolo istituzionalmente riconosciuto di "scuola-laboratorio", sia, nel contempo, offrire elementi di riflessione per alimentare il dibattito sulla scuola, in un momento nel quale è molto alto il rischio di vedere complessivamente abbassato il livello della discussione.

L'autonomia scolastica in questi anni è progredita tra luci ed ombre. Infatti se indubbiamente da una parte ha prodotto risultati positivi, promuovendo nelle scuole processi di elaborazione e ricerca didattica e professionale sul piano del funzionamento didattico ed organizzativo, dall'altra in alcune sue manifestazioni ha accentuato proprio lo spirito autoreferenziale che la normativa si proponeva di evitare. Inoltre non sempre nelle scuole all'introduzione dell'autonomia si sono accompagnati efficaci processi di elaborazione pedagogica. La ragione di ciò va ricercata in vari motivi, tra cui il disorientamento e il senso di abbandono che il superamento di una logica esecutiva, ma rassicurante, può avere prodotto. A tutto questo, negli ultimi anni si sono aggiunti il progressivo esaurimento delle risorse finanziarie, l'assenza di un piano per l'introduzione dell'organico funzionale previsto dallo stesso Decreto Legislativo, il continuo taglio degli organici, una politica ministeriale a volte contraddittoria, tra deleghe totali e spinte centralistiche.

Così alcune potenzialità insite nell'autonomia scolastica, spesso sono rimaste inesprese e molte buone pratiche sono rimaste sconosciute. Il volume vuole così rappresentare uno strumento per dare voce non solo a Scuola Città Pestalozzi, ma alla scuola, una scuola che si sa confrontare con il territorio, che sa dialogare con

l'Università, che sa operare scelte autonome e impegnative per continuare a trovare risposte adeguate ai problemi dell'istruzione in un momento in cui questioni contingenti rischiano di far perdere di vista la concretezza del compito delle istituzioni scolastiche.

2. Scuola Città: il valore della testimonianza

La scuola è una delle istituzioni chiamate a offrire un contributo fondamentale per la realizzazione dell'art. 3 della Costituzione Italiana, concorrendo attraverso i percorsi di istruzione allo sviluppo del cittadino: un compito che sicuramente è oggi più che mai complesso e inderogabile e richiede alla scuola una costante capacità di revisione, controllo e innovazione.

Il bambino di oggi è un bambino fondamentalmente solo con se stesso se non c'è una cura intelligente e sensibile di insegnanti, educatori, genitori e genitori dei compagni che facciano da contenimento, da orientamento e da indirizzo per quella "mente assorbente", come già la pedagogia scientifica della Montessori sottolineava, che diversamente resta in balia di se stessa e diventa un incubatore di ansie e confusioni mentali, pronte ad esplodere nell'adolescenza.

Dove il bambino impara a capire che la realtà è sfaccettata e ci sono tante aree predisciplinari e disciplinari, che si collegano nei problemi che egli incontra ogni giorno e che gli offrono risposte articolate e diverse? Dove impara che il lavoro di squadra è importante perché gli insegnanti delle varie aree disciplinari si coordinano nei programmi e nelle attività? Dove impara a lavorare egli stesso con i compagni in un laboratorio didattico alimentato da molteplici competenze, nel quale apprende praticamente che se il compagno ha un'altra idea è un contributo importante per risolvere insieme un problema non facile e con più risposte possibili?

Sicuramente rilevante è il ruolo che gioca la scuola nella formazione complessiva dei ragazzi e si possono comprendere i rischi di un gioco al ribasso che riconduca i compiti della scuola alla garanzia della buona condotta e all'esecuzione di compiti legati a contenuti disciplinari ripetitivi, come unica garanzia di buon apprendimento.

È sempre più determinante nella società contemporanea il ruolo della scuola per consentire a bambini e ragazzi di realizzare esperienze

concrete di lavoro insieme, per educare alle regole sociali e civili, per insegnare ad apprendere ad orientarsi nella miriade di contenuti dell'*educazione informale* (quella che il bambino riceve fuori della scuola), che sono casuali, approssimativi, condizionanti.

La questione impone anche un'altra domanda: cosa vuol dire apprendere, come apprendono i bambini? E quando possiamo dire che l'apprendimento è significativo?

Se oggi le difficoltà della scuola possono rischiare di far riemergere una pedagogia selettiva, occorre considerare che si tratterebbe di una selezione che non sceglie nemmeno i migliori: oltre quelli che provengono da contesti fortemente svantaggiati, potrebbe lasciare fuori anche quelli che per eccesso di creatività sono disomogenei alla scuola del conformismo e dell'appiattimento culturale.

Certamente l'alternativa alla pedagogia elitaria non è la "pedagogia e la didattica del *laissez faire*": l'educazione e l'insegnamento senza regole, senza sforzo, senza prove e senza conseguenze. Bisogna riconoscere che con la società dei consumi e con il presunto benessere senza limiti basato sulla quantità dei beni da possedere, vi sono stati maestri di educazione che hanno teorizzato l'apprendimento spontaneo secondo ritmi e risultati assolutamente soggettivi, confondendo e travisando totalmente il principio dell'*educazione naturale* di Rousseau, che invece è una precisa denuncia dell'educazione autoritaria che non rispetta le possibilità naturali del bambino, capace di grandi sforzi quando si fanno crescere al suo interno mete e percorsi.

La questione è tutta qui: noi apprendiamo per la vita non quando ripetiamo, in forma unicamente mnemonica o anche con parafrasi intelligenti, quello che un altro ci ha detto di dovere imparare. Ugualmente, noi costruiamo i valori personali e sociali in noi stessi non quando obbediamo per paura o per mancanza di alternativa.

Piaget, soltanto per fare uno dei grandi nomi della pedagogia e psicologia contemporanea, ha dimostrato che vi è una correlazione molto stretta tra l'educazione della mente e l'educazione etica nel bambino e nel giovane: un bambino – e tanto più un adolescente – che non capisce il perché delle cose non può capire il perché delle regole, e viceversa. Se osservo una regola solo perché c'è qualcuno che me la impone e, dunque, se non mi faccio scoprire per non essere punito quando la trasgredisco (e dunque penso di essere più intelligente e "furbo" di chi si fa scoprire), sono invece una persona che ha uno

scarso sviluppo intellettuale, oppure una vera e propria distorsione intellettuale che confina, come sappiamo, nel potere assoluto e nella violenza distruttiva dell'altro. Un bambino apprende se è aiutato a "scoprire" com'è fatta la realtà: la mente del bambino è come quella dello scienziato che non fa affermazione di cose che non capisce e non le capisce se non le esplora con un'intelligenza onesta e limpida. È la stessa onestà intellettuale che sta anche nell'onestà etica: rispetta la regola perché ne scopre il significato che ha per sé e per la vita degli altri.

La scuola mortifica il potere incommensurabile dell'intelligenza del bambino se lo educa a non ragionare, ad obbedire senza ragionare: in tal caso, l'ordine del bambino in classe è dettato dalla paura della punizione e se asseconda il maestro lo fa per esserne gratificato. Allora, il *rispetto* del maestro è solo riconoscimento del potere indiscutibile che può esercitare. La fiducia autorevole che il bambino ha nel maestro si sviluppa quando il maestro sa ascoltare e comprendere, quando spiega le cose, quando fa capire dove non il ragionamento non scorre e indica come può essere migliorato: allora il bambino *sente* di essere rispettato e a sua volta rispetta e stabilisce con il maestro una relazione sincera, sa accettare rimproveri e critiche ed anche sanzioni. Il maestro diventa così "affidabile" e autorevole, ma non autoritario. Da qui l'esigenza di un'educazione della mente indagativa e partecipativa, della mente autonoma e responsabile, della mente sociale e culturale: che impari a capire e a recuperare i propri ritardi, ma anche ad esprimere le sue peculiarità nascoste.

Come ci ha spiegato Gardner, noi esseri umani abbiamo un'*intelligenza multipla* e non unica: le diversità intellettuali sono il sale della scienza, dell'arte, della cultura, della democrazia, della vita. I percorsi didattici, le esperienze, il lavoro di autoformazione dei docenti, le sperimentazioni educative e organizzative di Scuola Città hanno sempre cercato di andare in questa direzione. Non si tratta solo di mantenere la rotta, ma di cercare di indicarla ad altri.

Ecco perché il volume si sofferma sul criterio della *trasferibilità*: l'impianto di sperimentazione di Scuola Città Pestalozzi la rende unica, ma nel contempo impone l'attenzione alla modellizzazione delle esperienze realizzate per renderle buone pratiche trasferibili. Ciò non significa che il lavoro realizzato dal gruppo dei docenti di Scuola Città, e presentato nelle pagine seguenti, debba o possa essere replicabile così come è stato realizzato, ma è proprio il concetto di

buona pratica che aiuta a comprendere il senso della trasferibilità. Una buona pratica non è infatti la storia di un successo, unica ed irripetibile, ma si iscrive in uno sforzo di modellizzazione del problema e delle soluzioni: è una costruzione empirica delle modalità di sviluppo di esperienze che per l'efficacia dei risultati, per le caratteristiche di qualità interna e per il contributo offerto alle soluzioni di particolari problemi, si presenta condivisibile e potenzialmente realizzabile anche in altri contesti. Nella cornice definitoria di *best practice*² sono sicuramente rintracciabili due importanti finalità: la possibilità di una buona pratica di orientare le scelte pubbliche sull'adozione di modelli o strumenti sperimentati con successo, e la capacità di promuovere la condivisione e il trasferimento di *know-how*.

L'esperienza maturata da Scuola Città Pestalozzi sul tema delle competenze trasversali presenta tali caratteristiche e questa pubblicazione sostanzia, insieme ad altre attività di formazione dei formatori e di divulgazione realizzate dalla Scuola Laboratorio, l'apertura verso un'azione di "positiva contaminazione" di altre realtà scolastiche.

3. Le competenze trasversali: una buona pratica da trasferire

Se si accoglie l'assunto che la competenza non è solo un patrimonio che il soggetto costruisce individualmente, ma nasce dall'interazione sociale in un determinato contesto, è sicuramente il contesto complessivo, con le sue pratiche e le sue modalità di azione che non solo contribuisce a creare competenza, ma è competente e sviluppa costantemente se stesso in questo processo. L'approccio per competenze richiede infatti al sistema scuola di attrezzarsi e di innovare le proprie pratiche didattiche. Per saper accompagnare la costruzione di competenze la scuola deve possedere questa competenza.

La sperimentazione realizzata in oltre dieci anni di lavoro da Scuola Città su una didattica per competenze³, di cui nel presente volume si raccolgono alcuni dei risultati raggiunti e formalizzati nelle

² www.unesco.org/most/bp/home.htm

³ Il primo progetto sul "curricolo a zone" è stato avviato nell'anno scolastico 1999/2000.

attività realizzate nell'anno scolastico 2007/2008, è stata impostata a partire dalla convinzione che la sola ristrutturazione e riorganizzazione del curriculum non basta a introdurre in modo stabile ed efficace le competenze nei percorsi scolastici nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Un'innovazione strategica di tale portata necessita, infatti, oltre che di contenuti e saperi, anche di una solida programmazione didattica, di modalità organizzative del Collegio docenti, di aggiornamento e percorsi meta-riflessivi da parte del docente.

La Ricerca Azione Partecipativa⁴ realizzata tra gli anni scolastici 2007/08 e 2009/10 ha preso avvio proprio dal desiderio di riflettere sulle scelte compiute e di rileggere criticamente i percorsi attivati, ma anche dalla volontà di formalizzare e rendere esplicite e trasferibili le esperienze realizzate. Sono queste le motivazioni che hanno guidato anche la realizzazione di questo volume.

Oltre agli incontri sistematici con il Comitato Scientifico per il monitoraggio e valutazione della sperimentazione didattica, a partire dall'anno scolastico 2007/2008 sono stati realizzati, tra i docenti di Scuola Città e i ricercatori universitari⁵, incontri di approfondimento per individuare criteri e indicatori di valutazione delle attività svolte al fine di pervenire all'individuazione di buone pratiche da formalizzare e modellizzare per favorirne il trasferimento in altri contesti scolastici.

Questo lavoro, realizzato, come accennato, attraverso un percorso di Ricerca Azione Partecipativa⁶, ha avuto una forte componente meta-riflessiva e ha contribuito al rafforzamento delle competenze professionali dei docenti, andando in particolare ad arricchire la prospettiva della documentazione delle pratiche con quella della trasferibilità dei modelli sperimentati, contribuendo per certi aspetti al ripensamento della propria identità e della propria funzione nel quadro delle "Scuole Laboratorio".

I docenti di Scuola Città sono costantemente allenati rispetto all'esigenza di "insegnare e apprendere" insieme, ovvero di sviluppare

⁴ Cfr. P. OREFICE., *La ricerca azione partecipativa*, voll.1 e 2, Liguori, Napoli, 2006.

⁵ Il prof. Paolo Orefice ha coordinato il percorso di RAP in collaborazione con la prof.ssa Giovanna Del Gobbo.

⁶ Tale metodologia, applicata alla didattica, è stata adottata con successo anche nella precedente sperimentazione su Piazza S. Croce coordinata da P. Orefice, pubblicata da Liguori nel 1997 con il titolo *I ritmi di vita di Piazza S. Croce. Un'esperienza di educazione ambientale a Scuola-Città Pestalozzi*.

il proprio bagaglio di competenze professionali in quanto sapere empiricamente situato e sostenuto da forme di razionalità riflessiva⁷ indispensabili alla costruzione e all'uso di conoscenze che nascono nell'agire didattico e in questo si traducono. Una pratica riflessiva rafforzata costantemente anche sul piano organizzativo: Scuola Città, come sottolinea Marisa Gambini nel secondo capitolo, è una *comunità educativa per l'apprendimento, la ricerca, l'innovazione*, luogo dove i processi di apprendimento e di socializzazione sono progettati sistematicamente e controllati nei loro esiti.

Essere espressione di Laboratorio, significa del resto essere professionisti in un contesto di pratica sottoposto più di altri a istanze di innovazione e cambiamento: per questo motivo è impossibile fare ricorso unicamente a saperi rigidamente sistematizzati e codificati, applicare protocolli d'azione predeterminati. Le richieste a cui si è chiamati a dare risposte spesso sollecitano la trasformazione di modelli procedurali e organizzativi, ma anche di configurazioni epistemiche e di paradigmi di riferimento, imponendo l'uso di quella "epistemologia della pratica", che rende i docenti capaci anche di ripercorrere euristicamente le loro pratiche per individuare gli strumenti che hanno consentito di raggiungere gli obiettivi. Occorre considerare che la riflessione che si realizza nel corso dell'azione è un dispositivo di attribuzione di significati alle situazioni empiriche: significati che assumono senso e legittimità all'interno di una "comunità" in cui vengono agite pratiche condivise. Nello specifico la ricerca azione partecipativa ha lavorato, a partire dall'analisi e dallo smontaggio delle pratiche didattiche sulle competenze trasversali, su un tessuto di azioni, saperi, linguaggi, tradizioni che appartengono a Scuola Città in quanto comunità di pratiche che, proprio perché "Scuola Laboratorio", necessità di condividere e negoziare i propri "esperimenti" con una comunità di pratiche più ampia, rappresentata dalla scuola nel suo complesso. Il volume pertanto rappresenta un prodotto condiviso con l'intento non solo di documentare un percorso, ma di renderlo trasferibile nella misura in cui potrà essere riconosciuto

⁷ M. STRIANO, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Napoli, Liguori 2001. Cfr. anche A.D. SCHÖN, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2003; A.D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

e validato, all'interno di un sistema di apprezzamento più ampio che potrà assegnare il valore di conoscenza professionale. Si è trattato di un lavoro complesso e faticoso, che ha richiesto ai docenti di Scuola Città di mettere in comune le esperienze realizzate, smontarle e confrontarle sulla base di denominatori comuni, selezionarne alcune ritenute significative e conferendo maggiore sistematicità alle scelte più efficaci. Il percorso realizzato ha inteso valorizzare l'esperienza didattica del lavoro sulle competenze trasversali di *problem solving* e comunicazione all'interno delle curricolo delle discipline. La presenza di esperti delle scienze dell'educazione⁸ ha consentito di arricchire e integrare la dimensione empirica, conferendo ad essa un maggiore fondamento pedagogico e metodologico-didattico. Il testo si presenta come un documento "a più voci" piuttosto che solo "a più mani", alla cui stesura hanno contribuito tutti gli attori di questo processo, al di là di coloro che materialmente hanno elaborato e redatto di testi. È stato ripercorso il cammino intrapreso da Scuola Città per arrivare alla sua situazione attuale; sono state ricostruite le tappe essenziali della sperimentazione sul curricolo per competenze; sono infine state presentate, organizzare per aree disciplinare, nove esperienze didattiche.

Il volume può rappresentare un'occasione per comunicare non solo un'esperienza professionale, ma anche una procedura euristica condivisa e condivisibile all'interno di un tessuto socio-relazionale più ampio: per attivare nella scuola un processo di *conservazione dinamica*, che sulla base di strumenti sperimentati, consolidati e condivisi, permetta comunque di sviluppare innovazione per meglio rispondere alle esigenze di apprendimento dei bambini e degli adolescenti del XXI secolo, oltre a sviluppare soluzioni didattiche efficaci per perseguire adeguatamente quelle competenze che le strategie internazionali richiedono di valutare⁹ e di certificare¹⁰, alla cui costruzione la scuola italiana deve saper contribuire.

⁸ Con riferimento anche a tutto il Comitato Scientifico di Scuola-Città.

⁹ Cfr. Progetto PISA-OCSE, precedentemente citato.

¹⁰ Con il Decreto n. 9/2010 è stato adottato in Italia il modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisiti dagli studenti al termine dell'obbligo di istruzione, in linea con le indicazioni dell'Unione europea sulla trasparenza delle certificazioni e con il Quadro Europeo dei titoli e delle qualifiche (*European Qualification Framework - EQF*).