

# Indice

Presentazione	11
Introduzione	15
Premessa	25

## PARTE PRIMA I FONDAMENTI

<i>Capitolo primo</i> <b>Star bene a scuola</b>	37
<i>Capitolo secondo</i> <b>Analisi del rischio di dispersione</b>	51
<i>Capitolo terzo</i> <b>Progettare la scuola del successo formativo</b>	65
<i>Capitolo quarto</i> <b>L'orientamento</b>	91
<i>Capitolo quinto</i> <b>L'inclusività</b>	105
<i>Capitolo sesto</i> <b>Dispersione scolastica, fattore scolastico e accompagnamento individuale</b>	113
<i>Capitolo settimo</i> <b>Il rapporto scuola-territorio</b>	123

<i>Capitolo ottavo</i>	
<b>Apprendimento e motivazione nel mondo reale e nel mondo virtuale</b>	131

<i>Capitolo nono</i>	
<b>Lo sviluppo delle competenze non cognitive</b>	141

<i>Capitolo decimo</i>	
<b>Didattica laboratoriale: dall'esperienza alle proposte</b>	157

PARTE SECONDA  
GOVERNARE LA SCUOLA DEL SUCCESSO FORMATIVO:  
PROCESSI CHIAVE E STRUMENTI

<i>Capitolo primo</i>	
<b>L'Autoanalisi di istituto per il contrasto della dispersione</b>	193
A. Descrizione del processo	193
B. Strumenti	204

<i>Capitolo secondo</i>	
<b>Conoscere la classe</b>	205
A. Descrizione del processo	205
B. Strumenti	216

<i>Capitolo terzo</i>	
<b>Progettare il curriculum per competenze</b>	217
A. Descrizione del processo	217
B. Strumenti	233

<i>Capitolo quarto</i>	
<b>Il curriculum dell'orientamento</b>	235
A. Descrizione del processo	235
B. Strumenti	242

<i>Capitolo quinto</i>	
<b>Le arti performative e il curriculum</b>	245
A. Descrizione del processo	245
B. Strumenti	256
<i>Capitolo sesto</i>	
<b>Gestire l'accompagnamento degli studenti e i percorsi personalizzati</b>	259
A. Descrizione del processo	259
B. Strumenti	270
<i>Capitolo settimo</i>	
<b>L'alternanza scuola-lavoro e PCTO</b>	273
A. Descrizione del processo	273
B. Strumenti	282
<i>Capitolo ottavo</i>	
<b>La didattica digitale</b>	285
A. Descrizione del processo	285
B. Strumenti	290
<i>Capitolo nono</i>	
<b>Lo sviluppo delle competenze non cognitive</b>	291
A. Descrizione del processo	291
B. Strumenti	299
<i>Capitolo decimo</i>	
<b>Il cantiere delle Unità di apprendimento</b>	301
A. Descrizione del processo	301
B. Strumenti	310
<i>Conclusione</i>	
<b>Una nuova professionalità per i docenti</b>	313
Bibliografia	331

# Introduzione

di *Luisa Ribolzi*

“Saprò fare di lui un ottimo pastore capace di produrre latte, formaggio e carne. Lui non deve studiare. Ora deve pensare a crescere... lo studio è roba da ricchi: quello è per i leoni e noi non siamo che agnelli... Mi sento tranquillo! È la legge che non è tranquilla. Vuole rendere la scuola obbligatoria. La povertà! Quella è obbligatoria”.

Queste poche frasi tratte da “La scuola non è per i poveri” e contenute nel libro di Gavino Sanna “Padre padrone” si riferiscono al 1944, anno in cui dopo pochi giorni di scuola il piccolo Gavino, sei anni, fu tolto da scuola e mandato dal padre ad accudire le pecore. La storia è nota: Sanna imparò a leggere e scrivere durante il servizio militare e continuò a studiare fino a laurearsi e diventare non solo un glottologo, ma anche uno scrittore.

Ho iniziato da questa citazione perché mi pare che lo scopo fondamentale della scuola, ma anche di tutte le istituzioni formative presenti nella società, purtroppo solo parzialmente raggiunto, sia lo sviluppo globale della persona, il suo *empowerment*: in questo caso, il termine inglese che significa letteralmente “potenziamento”, ma nel senso di dare a una persona il potere o la possibilità di diventare più capace, più forte, più felice, sintetizza una serie di concetti che in italiano andrebbero espressi con più parole.

Per raggiungere questo scopo, a prescindere dal tentativo di ridurre le disuguaglianze sociali, compito che la scuola non può assolvere, è necessario rimuovere i condizionamenti posti dall'appartenenza a gruppi in qualche modo svantaggiati, e quindi la realizzazione di una (maggiore) equità è al tempo stesso un obiettivo della scuola, e una condizione per il raggiungimento di altri obiettivi, per esempio la riduzione degli insuccessi o la crescita della qualificazione.

Per rispondere ai bisogni dei più deboli, che non necessariamente ma molto spesso sono anche i più poveri, si è fatto molto, ma io mi chiedo se sia necessario ricorrere a misure speciali, o se basterebbe far funzionare la scuola di tutti.

Molti anni fa, in occasione di una serie di ricerche sulle barriere architettoniche e sull'inserimento di quelli che allora si chiamavano handicappati, e oggi forse

più correttamente “diversamente abili” (ma un’etichetta meno stigmatizzante non sempre coincide con il cambiamento degli atteggiamenti e soprattutto delle strutture...), un architetto a sua volta con problemi di mobilità mi disse che una scuola a misura di disabile è una scuola migliore per tutti.

Oggi vedo una tendenza all’etichettamento, quasi che per aiutare i bambini in difficoltà sia necessario prima catalogarli come DSA, o BES, dimenticando che molto a lungo gli insegnanti, soprattutto nella scuola di base, sapevano inserirli nella normale attività della classe, ricorrendo a un aiuto esterno solo in casi gravi. Nasce il sospetto che sulla pelle dei più deboli si inneschino meccanismi di allargamento del corpo docente, spesso senza una reale preparazione: ma questo è un tema complesso, su cui ritornare.

Per trovare delle risposte valide al tema di come realizzare una maggiore equità, considero importante partire da un’ipotesi teorica, ma possibilmente validata nella realtà, e a questo proposito mi sono imbattuta tempo fa in un articolo di un autore sudafricano, Wayne Hugo, che insegna “educazione e sviluppo” nell’università di KwaZulu-Natal (vedete che le buone idee si possono trovare dovunque). Hugo sostiene che per risolvere il problema della “pedagogia per i poveri” (questo il termine da lui usato) è necessaria una buona dose di “immaginazione pedagogica”, per evitare gli errori che impediscono di intervenire efficacemente. Ne riprendo rapidamente alcuni che mi sembrano interessanti per il pensiero sulla scuola e per le politiche educative del nostro paese.

Il primo è un “errore di imitazione”, e consiste nel pensare che un provvedimento che ha funzionato in passato debba continuare a funzionare, senza tenere conto del fatto che le circostanze cambiano.

Il secondo errore è pensare che un provvedimento funzioni allo stesso modo in qualsiasi situazione: l’esempio fatto riguarda i paesi industrializzati e quelli in via di sviluppo, ma in Italia il costante divario fra zone diverse del paese mostra che i provvedimenti centralizzati non hanno avuto l’effetto voluto, anzi hanno esasperato le differenze. Lo sforzo di adattare modelli educativi nati in tempi e luoghi diversi finisce poi con il tradursi nell’assenza di un modello, perché quello importato non funziona.

Il terzo errore è pensare che per innovare si debba partire da provvedimenti già formalizzati, errore comunissimo nel nostro paese, dove c’è una specie di bulimia normativa per cui invece di partire dalla sperimentazione per poi passare (eventualmente) alla generalizzazione normativa, prima si formula la norma, in base a un’ipotesi ma senza nessuna idea se possa funzionare, e poi si chiede alle scuole di metterla in pratica. Ora, poiché è il decisore politico che scrive le riforme, ma sono gli insegnanti che le mettono in atto, dal momento che si ignora la possibilità delle

scuole di formulare proposte adeguate ai bisogni della propria utenza, o di parte di essa, questo modo di procedere rende probabile il fallimento. Parafrasando Tolstoj, se i ragazzi “normali” sono – più o meno – tutti uguali, i ragazzi con bisogni particolari sono tutti diversi, anche quando apparentemente hanno il medesimo bisogno. Tra l’altro in molte situazioni “di confine”, dove si concentrano i ragazzi a forte rischio di insuccesso, sono sbagliati sia la richiesta di formalizzazione che il replicare tali e quali interventi che hanno funzionato altrove e questo si può imputare all’errore più grave, la “presunzione ideologica”, cioè il pensare che per migliorare sia sufficiente passare da interventi “tradizionali” a “progressisti”, e invece non è vero che un’ideologia solo perché è innovativa produce provvedimenti validi e attuabili dovunque e comunque.

Una rilettura critica dei provvedimenti finalizzati a ridurre le disuguaglianze secondo queste chiavi interpretative sarebbe a mio avviso molto utile, in un momento in cui sembra che tutti i problemi possano essere risolti aumentando gli stanziamenti. Non è così, e non lo è mai stato: in un lavoro agli inizi degli anni Ottanta, un gruppo di ricercatori coordinato da Marco Martini e da me dimostrò che il problema non era tanto la mancanza di fondi, quanto il modo in cui venivano spesi, il modello organizzativo. Delle carenze riscontrate in quegli anni – eccesso di burocratizzazione, centralismo esasperato, marginalizzazione delle scuole non statali, finanziamento indifferenziato e con minimi margini di manovra per le scuole, reclutamento e carriera insegnante incapace di valorizzare il merito – praticamente nessuna è stata risolta.

Certamente è opportuno pensare anche a provvedimenti specifici, mirati a segmenti di popolazione debole, ma si potrebbe incominciare facendo funzionare la scuola di tutti, e rendendola, direbbero gli informatici, *user friendly*, amichevole per i ragazzi prima che per gli insegnanti. Ma se per migliorare, per passare da una scuola “orizzontale” a una scuola “verticale”, che ripristini la sua funzione di ascensore sociale, come ho sentito dire in un’intervista di un ministro, l’impegno è quello di non diminuire l’organico nemmeno quando la scuola perderà un milione e mezzo di iscritti, ho paura che l’ascensore resterà bloccato fra due piani...

Tra chi si occupa di scuola ricorre sistematicamente l’affermazione che i problemi sono sempre gli stessi e i decisori politici sembrano incapaci di fissare delle priorità. Riguardando i miei interventi recenti ho visto che nel dicembre 2016, sette anni fa!, affermavo che “nel suggerire quali possono essere queste priorità, però, ogni pallido tentativo di ottimismo cede di fronte alla considerazione che i problemi che erano irrisolti con Profumo, Carrozza e Giannini (e forse anche con Gelmini, Fioroni, Moratti, Berlinguer...), restano in larga misura tali, e le grandi

riforme di sistema sono restate incompiute, sospese, modificate o contraddette dal successivo ministro”<sup>1</sup>.

Nel lontano 2015 si parlava di “24 priorità per l’istruzione”: ma *ventiquattro* priorità, semplicemente, non esistono. In che ordine di importanza sono? Manca una visione d’insieme, senza la quale tutti i punti indicati restano una semplice dichiarazione di intenti, e non hanno alcun carattere di operatività. Il ministro fissi piuttosto due, tre priorità vere in base alla realizzabilità, alle sue personali simpatie, al riscontro politico, non ha importanza, ma di quelle due o tre ci dica come intende farle, con che tempi, con che soldi, con quale sostegno politico.

Le imprese non paiono più concrete: i “cento punti” del documento *L’education per la crescita* presentato da Confindustria il 7 ottobre 2010 sulla carta sono *bottom up*, cioè partono dalle esperienze delle imprese e delle associazioni, integrate dai pareri degli operatori, degli esperti, fino ad arrivare a una proposta passabilmente organica: ma cento punti paiono difficili, realisticamente, da mettere in ordine di priorità.

Di questi problemi irrisolti si parlava già da tempo: ad esempio la valutazione, tema trasversale che attraversa l’intero sistema formativo, su cui però le resistenze restano forti, anche se ci sono stati dei miglioramenti, dovuti a mio avviso anche alle pressioni degli utenti, che invece la apprezzano. Bisognerebbe però investire per creare organismi composti di professionisti qualificati, dotati dei necessari mezzi e messi in grado di operare in modo libero e responsabile.

Di recente, il Ministero ha presentato un piano di riforma per la valorizzazione della formazione tecnico-professionale e del collegamento fra formazione e lavoro: qui si era fatto un notevole progresso con l’istituzione dell’alternanza, che però è stata presto sostituita dai più limitati PCTO. Eppure il coinvolgimento delle imprese potrebbe servire anche a ridurre l’alto numero di studenti che interrompono il percorso di studio senza conseguire un titolo.

I risultati dei test INVALSI confermano l’esistenza di una scuola a due velocità, con regioni che competono ad armi pari con le nazioni più virtuose e regioni che vivacchiano al fondo della classifica. Non si tratta di innescare sterili vittimismo e rifiuti incondizionati, ma di stimolare i provvedimenti per porre riparo alle situazioni deficitarie. Se la dispersione, formale o informale, non diminuisce, non ci si può limitare ad accrescere a casaccio il numero degli insegnanti, ma bisogna mettere in atto misure per le nuove e vecchie “fasce deboli”, tra cui i ragazzi di origine straniera, sempre più numerosi, che costituiscono un aspetto

---

<sup>1</sup> Si vedano i numerosi articoli da me scritti sulla rivista “Il Sussidiario”.

rilevante del più generale tema del successo formativo. Quanto ai finanziamenti, cioè la quantità dei fondi, e il modo di utilizzarli, è molto improbabile che si possa espandere la spesa per l'istruzione, ed è quindi necessario accrescere il bassissimo tasso di efficienza degli attuali sistemi, modificando i meccanismi, ad esempio legando i fondi al numero di iscritti. Un approfondito esame del rapporto fra costi e benefici è a mio avviso una delle priorità, per ristabilire il legame con il merito, ridurre al minimo la distribuzione a pioggia tanto gradita ai fautori di una malintesa equità e far crescere gli investimenti in ricerca e sviluppo, anche valorizzando il ruolo del mercato.

Il problema centrale è da sempre quello degli *insegnanti*: anche ammettendo che si risolvano gli aspetti quantitativi riducendo le code e le supplenze, due temi interconnessi, restano i nodi della formazione, reclutamento e carriera, che dovrebbero tutelare la qualità. Anche in questo caso, il Ministero sembra intenzionato a introdurre delle procedure migliorative, ma non si vuole capire che il solo modo per avere insegnanti coerenti con il progetto educativo e con gli impegni presi con famiglie e studenti è quello di assegnare il reclutamento alle scuole e alle reti di scuole, e di pensare a reali percorsi di carriera e di valorizzazione dei buoni insegnanti, visto che questa situazione di appiattimento sta creando una crescente disaffezione dei laureati migliori verso l'insegnamento, considerato una scelta di ripiego. Docenti (o sindacati) e famiglie che difendono lo status quo non si accorgono che fanno un danno ai ragazzi, tutelando una scuola governata dal caso, e non da docenti – e dirigenti – qualificati, motivati e scelti dalle scuole in base ai propri obiettivi educativi, e non assunti solo perché sono in coda da anni, e riciclati in qualche modo. Si deve decidere di quali e quanti insegnanti la scuola ha bisogno, formandoli adeguatamente e dando loro un contratto di lavoro che li incentivi a migliorare.

Ma se i problemi sono noti, e spesso anche le possibili soluzioni, come mai c'è questa perdurante difficoltà a cambiare? Il fatto è che i tempi della formazione sono tempi lunghi, in cui le conseguenze delle decisioni politiche diventano evidenti dopo molti anni, mentre i tempi della politica sono brevi, e quindi le decisioni porteranno frutto, se lo porteranno, non a chi ha deciso ma a chi verrà dopo di lui. La prima indicazione è quindi quella di fissare le priorità tenendo conto del fatto che l'orizzonte temporale di queste priorità non è e non può essere confinato nell'arco di una legislatura, e serve un'intesa di massima, un consenso politico sulla linea da seguire, puntando sulla capacità di una scuola autonoma di fissare e raggiungere i suoi obiettivi, garantendo il diritto alla qualità, non alla mediocrità.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito dovrebbe realizzare, anche se con dispiacere, che l'autonomia è legge dal 1997, la riforma del titolo V della Costitu-

zione risale all'ottobre del 2001, e quindi il tentativo di scuole e reti di scuole, e di qualche Regione, di operare con un minimo di indipendenza dal centro non va considerato come la ribellione delle tribù barbare al Sacro Romano Impero, ma come l'esercizio di un legittimo diritto.

No allora alle riforme che prevedono un rinnovamento di tutto il sistema, e che non vengono accompagnate da una adeguata operatività, diffondendo così fra gli insegnanti forme subdole di *burn out*, di scoraggiamento e disinteresse. Non mi preoccuperei tanto dei pochi che gridano e rivendicano, quanto dei molti che lavorano in un silenzio sempre più sfiduciato, visto che formulare dei propositi a cui poi non si riuscirà a tenere fede (del tipo risolvere per sempre il problema dei precari o convincere schiere festanti di docenti a sfilare davanti all'INVALSI agitando gagliardetti e cantando "vogliamo essere valutati"), provoca un effetto depressivo, ed è preferibile concentrarsi su poche cose importanti e fissare dei traguardi precisi. Se il problema dei docenti è il più importante, il Ministero deve identificare degli interlocutori attendibili e costruire con loro le tappe del processo che introdurrà procedure adeguate di formazione, di selezione, di reclutamento, di formazione in servizio, di valutazione e di carriera. Se questo non avviene, i decisori politici riusciranno forse a mettere a punto delle riforme dignitose, ma non a farle decollare.

Si è aggiunto qualche nuovo tema, ad esempio quello delle competenze e in particolare delle competenze non cognitive, e forse si sta cominciando a capire che andrebbe affrontata in modo serio e non ideologico la questione del rapporto fra scuola statale e scuola non statale... Ma in genere i desideri da esprimere, Aladino *docet*, sono solo tre, per cui fermiamoci qui: ce n'è d'avanzo. O meglio, resta lo spazio per una considerazione di metodo: i problemi vanno in ogni caso affrontati a partire dalle sperimentazioni e dai dati di ricerca, e non da assunti ideologici, così che sia possibile sviluppare una strategia di intervento che preveda delle tappe e dei controlli in itinere; e le soluzioni vanno trovate in accordo tra maggioranza e opposizione, con l'impegno solenne da parte di entrambe a non mettere in discussione le decisioni prese al variare della maggioranza, o anche solo del Governo.

Il disegno di legge il cui titolo recita: "Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico", mi pareva troppo vago e in qualche modo raffazzonato; la nuova versione, approvata da un'ampia maggioranza e su cui non c'è un forte disaccordo delle opposizioni (ricordiamo che nasceva da una proposta dell'Intergruppo per la sussidiarietà, uno dei pochi spazi della vita politica in cui avviene un dialogo forse minimo, ma reale) è molto più articolata e realistica, e presenta più luci che ombre.

La prima e fondamentale osservazione è che la dispersione scolastica viene considerata non più come l'esito di un mancato apprendimento, ma come un problema che coinvolge tutta la persona, non solo per gli aspetti socioeconomici già ampiamente indagati dalla ricerca – e che non vengono negati o sottovalutati –, ma perché per un'educazione che sia veramente tale vanno chiamate in gioco competenze più complesse, che il testo della legge definisce “non cognitive”, dettagliandole poi in trasversali e non cognitive, quindi con una visione più globale e olistica. Queste competenze non sono patrimonio di pochi, magari dei licei classici, ma riguardano tutti, anche chi è nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale o nella Formazione Permanente: una vasta e articolata sperimentazione, da me coordinata per la Fondazione per la sussidiarietà e la Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, che si è da poco conclusa, è partita proprio dall'esperienza di un CFP di Torino, la Piazza dei Mestieri, e ha coinvolto due CFP (uno di Torino e uno di Foggia) con risultati largamente positivi<sup>2</sup>. Anzitutto, si introduce il concetto di una “sistemica valutazione”, a partire dalla mappatura delle esperienze e dei progetti già esistenti. Nella sperimentazione di cui ho parlato, e su cui ritornerò ancora, la fase preliminare è consistita precisamente nella raccolta di una ventina di cosiddette “buone pratiche”: poiché però non esisteva un quadro di riferimento comune, le esperienze erano le più disparate, rendendo così difficile un confronto.

Abbiamo circoscritto l'analisi alle sole *competenze socio-emotive* e ai tratti di personalità, perché le sperimentazioni sulle competenze trasversali sono più consolidate, e abbiamo riscontrato la presenza dei tre principali tipi descritti in letteratura: introduzione di un'area specificamente definita “competenze non cognitive”, affidata a uno o più insegnanti, in aggiunta alle normali materie, con la difficoltà di ricavare delle ore in più nell'affollato curriculum disciplinare delle scuole; presenza di un'attenzione specifica, nelle singole materie, senza diminuirne il monte ore, e in questo caso la difficoltà è quella di sensibilizzare i singoli insegnanti e di trovare un coordinatore che garantisca e faciliti questo lavoro di gruppo; infine, realizzazione di moduli in spazi extrascolastici, sotto la forma di laboratori o di *learning weeks*. Più che una dettagliata descrizione normativa, che rischia di diventare una gabbia, servirebbe una maggiore flessibilità organizzativa in termini di utilizzo dei docenti e delle risorse, di formazione dei gruppi, di articolazione dei tempi.

Ci sono state anche interessanti forme di personalizzazione, in cui gli insegnanti non hanno coinvolto la classe come unità monolitica e indifferenziata, ma

---

<sup>2</sup> I centri coinvolti nella ricerca sono stati: il Centro di Formazione Professionale “Casa di Carità Arti e Mestieri” Corso Brin, 26 - 10149 Torino e il Centro di Formazione Professionale Canossiano “C. Figliolia”, Via XXV Aprile, 74 71100 Foggia.

hanno predisposto piccoli moduli formativi per ragazzi anche di classi diverse, ma con bisogni analoghi. Ciò posto, l'analisi dell'impatto e dei risultati non sarà semplice: ad esempio, il rapporto tra misurazione delle NCS e test INVALSI per capire se esiste una relazione fra miglioramento delle competenze NCS e miglioramento delle competenze cognitive. Sempre nell'ambito della valutazione, la legge prevede l'istituzione di un comitato tecnico-scientifico, che opera in base ai criteri definiti dal Ministero: sull'utilità dei comitati ho più volte espresso la mia perplessità e non ci tornerò sopra, ma il rischio che si trasformi in un ennesimo ingranaggio burocratico esiste: analogamente, la sola valutazione finale rischia di chiudere la stalla quando i buoi sono scappati, mentre una valutazione in corso d'opera con le indicazioni per eventuali modifiche consentirebbe di correggere la rotta in tempo reale, valutazioni e indicazioni che, se il sistema funzionasse a regime, potrebbero essere compito del sistema ispettivo o di una parte di esso, e dell'INDIRE, che seguendo la formazione avrebbe tutti gli elementi necessari a supportare le scuole anche in rapporto alla *certificazione delle competenze chiave europee*, a cui si fa correttamente riferimento.

Un tema cruciale è quello della formazione degli insegnanti, dal momento che, come recita una citazione da me più volte ripresa, “politici e pedagogisti scrivono le riforme, ma sono gli insegnanti che possono attuarle o farle fallire”.

Posto che sensibilizzare e formare gli insegnanti su questo tema non è facile, il rischio è quello di una sovrapposizione fra le formazioni già previste, come quella per i tutor orientatori, che comprende elementi di NCS oltre che di competenze trasversali, ma in modo non sistematico e indirizzato. Per esempio l'obiettivo dell'attività dei docenti tutor per il sostegno individuale riguarda i ragazzi degli ultimi anni della secondaria di secondo grado, ma la legge ne prevede l'introduzione anche nella secondaria di primo grado.

Questo è un possibile punto debole da definire nei regolamenti, perché non è detto che il metodo didattico (cui peraltro, secondo me correttamente, nel nuovo titolo del testo non si fa più riferimento) sia il medesimo nei due ordini di scuola, nell'IeFP e nella formazione degli adulti. Il coinvolgimento delle organizzazioni della società civile è largamente positivo soprattutto per il collegamento con il mercato del lavoro, mentre manca ogni riferimento alle famiglie, che sono fondamentali per l'interiorizzazione delle NCS nei primi anni di vita, ma conservano una innegabile importanza anche più avanti nel tempo, come modelli posizionali e di comportamento per i ragazzi.

Per chiudere, vorrei citare alcune delle conclusioni formulate da Norberto Botani in un convegno sulle competenze nel 2010, che mi sembrano profetiche rispetto alla discussione in atto, ma mi limiterò alla prima, perché anticipa la

filosofia della legge: “si deve fare tutto il possibile per eliminare il fallimento scolastico alla fine della scuola dell’obbligo: occorre fare in modo che tutti gli studenti, nessuno escluso, apprendano lo zoccolo di conoscenze o competenze essenziali e lascino la scuola con un bagaglio di competenze ritenute essenziali per vivere nella società contemporanea. Non basta proclamare obiettivi ambiziosi, declamare programmi strabilianti ma che solo pochi realizzano. La scuola dell’obbligo odierna è la scuola dalla quale nessuno deve andarsene senza avere acquisito le conoscenze e le competenze di base. Questo obiettivo è conseguibile ed è il primo punto da rivendicare”.

Il libro si pone in quest’ottica: scegliere ciò che è prioritario per innovare la scuola proponendo un metodo basato su:

- la gestione dei processi chiave della didattica;
- l’adozione di buone pratiche che hanno avuto successo in vari contesti e possono essere riprodotte, con l’opportuna progettualità, in altre realtà;
- l’utilizzo di strumenti efficaci che consentono ad ogni scuola autonoma di agire concretamente per migliorare l’efficienza e l’efficacia del proprio servizio didattico.

In sostanza il libro è un valido contributo per chi intenda impegnarsi per realizzare la scuola del benessere e del successo formativo.

Buona lettura!