

Auto-organizzazione: il futuro più affascinante della scuola

Alberto Felice De Toni

Presidente della Conferenza Nazionale dei Rettori delle Università Italiane,
già Magnifico Rettore dell'Università degli Studi di Udine

Introduzione

In questo contributo al volume “La Scuola del Futuro” promosso da Scuola Terza Generazione, sosteniamo la tesi che il futuro più affascinante della scuola italiana è l’auto-organizzazione.

Gli studi sull’evoluzione dei sistemi scolastici evidenziano come il futuro della scuola sia basato da un lato sulla sua autonomia e sulla sua conseguente capacità di interagire con le comunità vicine e lontane e dall’altro sulla personalizzazione dell’apprendimento.

In un libro del 2018 scritto a quattro mani con Stefano De Marchi intitolato “Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi”, gli autori descrivono i risultati di una ricerca realizzata presso quattordici scuole italiane di diverso ordine e grado che mettono in evidenza come esista una correlazione positiva tra le capacità dell’auto-organizzazione scolastica e l’innovatività degli ambienti di apprendimento: in altre parole, più le scuole sono auto-organizzate e più gli ambienti di

apprendimento risultano innovativi.

L'auto-organizzazione scolastica chiama in causa l'autonomia della scuola. In altri termini l'autonomia è un prerequisito – necessario, ma non sufficiente - dell'auto-organizzazione.

L'autonomia scolastica italiana: le tappe legislative

Il processo autonomistico delle istituzioni scolastiche ha avuto un iter lungo più di 20 anni, scandito da 6 tappe a partire dal 1993 fino al 2015.

Prima tappa (1993): la legge n. 537 del 24 dicembre 1993 - con Presidente del Consiglio Carlo Azeglio Ciampi (28 aprile 1993 - 10 maggio 1994) e Ministro della Pubblica Istruzione Rosa Russo Iervolino - attribuisce la personalità giuridica a tutte le scuole di ogni ordine e grado dando loro autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo. La legge non è mai applicata in quanto delega l'attuazione dell'autonomia a decreti legislativi. Tale delega viene fatta decadere dal successivo Governo presieduto da Silvio Berlusconi (10 maggio 1994 - 17 gennaio 1995) con Ministro della Pubblica Istruzione Francesco D'Onofrio.

Seconda tappa (1997): la legge n. 59 del 15 marzo 1997 (la cosiddetta prima legge Bassanini) con Presidente del Consiglio Romano Prodi (17 maggio 1996 - 21 ottobre 1998) e Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer. Il nucleo di questa legge,

rappresentata dall'articolo 21, prevede la conferma dell'attribuzione della personalità giuridica a tutte quelle istituzioni scolastiche che hanno determinati requisiti minimi di dimensione (comma 4). Il passaggio al nuovo regime di autonomia è accompagnato da iniziative di formazione del personale, da una analisi delle realtà territoriali e sociali ed è realizzato secondo i criteri di gradualità in modo da valorizzare le capacità di iniziativa delle singole istituzioni scolastiche. È prevista una autonomia organizzativa (comma 8) e una autonomia didattica (comma 9), mentre sparisce l'autonomia finanziaria e compare una meno impegnativa "dotazione finanziaria", costituita dall'assegnazione dello Stato per il funzionamento amministrativo e didattico (comma 5). In pratica si rinuncia all'idea del 1993, mai attuata, di attribuire alle scuole una reale autonomia finanziaria con un fondo di finanziamento ordinario con cui retribuire il personale come alle Università. Le scuole rimangono organi dello stato dotati di autonomia organizzativa e didattica.

Terza tappa (1999): D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 con presidente del Consiglio Massimo D'Alema (21 ottobre 1998 - 22 dicembre 1999) e Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer. A compimento dei principi suddetti viene emanato il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'articolo 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997. Il Regolamento definisce l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole come garanzia di libertà d'insegnamento e di

pluralismo culturale e prevede la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione ed istruzione nel rispetto dei diversi contesti, delle domande delle famiglie e delle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, in coerenza con le finalità del sistema d'istruzione nazionale. A tal fine ogni istituzione scolastica predispone il Piano dell'Offerta Formativa (POF), ovvero il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle scuole nel quale esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Quarta tappa (2001): Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001 con Presidente del Consiglio Silvio Berlusconi (11 giugno 2001 - 23 aprile 2005) e Ministro della Pubblica Istruzione Letizia Moratti. Il processo autonomistico trova il suo perfezionamento con la riforma costituzionale del Titolo V della Parte II della Costituzione che legittima a livello costituzionale il riconoscimento dell'autonomia alle scuole (articolo 117). Da questo momento in poi l'assetto normativo alla base dell'autonomia previsto dalle precedenti normative diventa la base di partenza per ogni ulteriore sviluppo.

Quinta tappa (2012): Legge n. 35 del 4 aprile 2012, con Presidente del Consiglio Mario Monti (16 novembre 2011 - 27 aprile 2013) e Ministro della Pubblica Istruzione Francesco Profumo. All'articolo 50, allo scopo di consolidare e sviluppare l'autonomia delle

istituzioni scolastiche, potenziandone l'autonomia gestionale secondo criteri di flessibilità e valorizzando la responsabilità e la professionalità del personale della scuola, vengono adottate linee guida al fine di:

a) potenziare l'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche attraverso l'eventuale ridefinizione degli aspetti connessi ai trasferimenti delle risorse, previo avvio di apposito progetto sperimentale;

b) definire, per ciascuna istituzione scolastica, un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola;

c) costituire reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie;

d) costituire gli organici con carattere di stabilità per almeno un triennio.

Sesta tappa (2015): Legge n. 107 del 13 luglio 2015, la cosiddetta Buona Scuola, con Presidente del Consiglio Matteo Renzi (21 febbraio 2014 - 12 dicembre 2016) e Ministro della Pubblica Istruzione Stefania Giannini, l'autonomia viene riconosciuta ed

ampliata ulteriormente. Al fine di dare piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia viene confermato l'organico dell'autonomia, funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che sostituisce il precedente Piano dell'Offerta Formativa (POF). I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano triennale con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento.

L'autonomia scolastica italiana: quella immaginata e quella realizzata

L'analisi delle tappe legislative dell'autonomia scolastica realizzata in Italia non è sufficiente per comprendere in profondità il tema dell'autonomia della scuola nel nostro Paese.

La prima legge, quella del 1993, è il frutto di un percorso che parte dalla Conferenza Nazionale sulla Scuola del 1990 (30 gennaio - 3 febbraio) tenutasi a Roma, con Presidente del Consiglio Giulio Andreotti VI (22 luglio 1989 - 13 aprile 1991), Ministro della Pubblica Istruzione Sergio Mattarella, il nostro attuale Presidente della Repubblica, e Capo di Gabinetto all'Istruzione Alessandro Pajno, oggi Presidente del Consiglio di Stato.

La Conferenza Nazionale sulla Scuola è voluta dalla Camera dei

deputati come “momento di consultazione generale di tutte le espressioni della società civile e scolastica” con l’obiettivo di individuare gli indirizzi e le priorità di un piano straordinario per la scuola. In questa sede si affronta per la prima volta il tema dell’autonomia delle istituzioni scolastiche.

Sabino Cassese - oggi giudice emerito della Corte costituzionale - introduce la conferenza, a cui partecipa anche Giuseppe De Rita come Presidente del CNEL - Consiglio Nazionale dell’Economia e del Lavoro. Cassese riconosce che “l’istruzione, in quanto servizio collettivo pubblico, può essere erogata da istituti autonomi, attribuendo agli istituti scolastici autonomia non soltanto didattica, organizzativa ed amministrativa, ma anche contabile e di gestione del personale; spogliando l’apparato centrale di compiti gestionali, attribuendogli funzioni di determinazione di standard e di *guidelines* e funzioni di valutazione e di *audit*; sopprimendo gli uffici provinciali (gli allora Provveditorati agli Studi) e sostituendoli con organismi di *relais* tra gli istituti scolastici”. Secondo Cassese: “col mutare del rapporto tra Stato e società e di quello tra scuola e Stato, ci si è andati lentamente rendendo conto del fatto che lo Stato non può essere responsabile dell’istruzione. Lo è la scuola, in quanto corpo dotato di autonomia». E ancora: «Non autonomia della scuola ma delle scuole».

Le legge n. 537 del 24 dicembre 1993 recepisce questa impostazione e presuppone non solo il potenziamento del “governo” delle singole scuole ma, più incisivamente, l’abbandono

del precedente modello organizzativo ministeriale, di tipo “verticale”, che vedeva le scuole come “organi” deputati ad attuare sul territorio le politiche dell’Amministrazione centrale, seppur dotati di una particolare autonomia gestionale. In ciò riprendendo in sostanza l’impostazione “ministeriale” dei “decreti delegati” di Franco Maria Malfatti del 31 maggio 1974 (in particolare il 416, il 417 ed il 419), Ministro della pubblica istruzione del governo Rumor V.

Secondo la nuova impostazione invece, prefigurata nella citata legge del 1993, fortemente voluta dall’allora Ministro Rosa Russo Iervolino e dall’allora Capo di Gabinetto Alessandro Pajno, le scuole - preferibilmente collegate in rete, secondo le loro tipologie o i loro specifici “scopi” - avrebbero dovuto assumere un ruolo realmente autonomo e centrale rispetto agli altri soggetti istituzionali, in quanto soggetti erogatori di un servizio “tecnico”, l’insegnamento, e non amministrativo e gestionale.

In tale prospettiva allo Stato, alle Regioni ed agli Enti locali sarebbe rimasto solo il compito di assicurare le condizioni operative del “servizio tecnico” erogato dalle scuole - nell’ambito della loro autonomia progettuale didattica, di ricerca ed organizzativa - e cioè il compito di:

- definire gli ordinamenti degli studi, in termini però non di “programmi” rigidi, ma di profili culturali, educativi e professionali, nonché di obiettivi di apprendimento e risultati

attesi;

- disciplinare lo stato giuridico del personale delle scuole;
- promuovere la programmazione territoriale delle scuole, i relativi organici, le sedi e le risorse strumentali.

In tale prospettiva era prevista un'autonomia finanziaria (art. 4, commi 6 e 7 lett. g) analoga a quella universitaria, con finanziamenti di funzionamento compresi nel bilancio dello Stato, definiti secondo criteri predeterminati e perciò programmabili da parte delle scuole, anziché affidarli alle decisioni discrezionali ed ai tempi delle erogazioni ministeriali, legati ovviamente a "politiche" diverse da quelle delle singole scuole.

Tale innovazione, inserita in un più complessivo quadro di riforma in senso "orizzontale" del modello di organizzazione dell'autonomia scolastica, intesa come "autonoma comunità educante", era però affidata, nella sua concreta realizzazione, all'approvazione di appositi decreti delegati, da attuarsi entro 6 mesi dall'emanazione della legge 537/1993, termine che il successivo Governo Berlusconi (Ministro D'Onofrio), nel frattempo subentrato, lasciò decadere.

L'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59, che istituisce concretamente l'autonomia scolastica (Ministro Berlinguer), si inserisce invece in un diverso quadro generale (legge Bassanini), centrata in sostanza nella Riforma dello Stato in tutte le sue articolazioni, attraverso la "Delega al Governo per il conferimento

di funzioni e compiti alle regioni ed Enti locali, per la Riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.

Non quindi valorizzazione delle “comunità educanti” (in una visione tipica della cultura cattolica) contro l’ingerenza dello Stato in materia educativa, ma efficienza e flessibilità delle strutture statuali in senso lato (in una visione tipica della cultura laica), con responsabilità sui risultati e relative valutazioni.

A nostro avviso l’autonomia scolastica è ancor oggi inadeguata rispetto all’obiettivo di promuovere l’identità di percorsi formativi di scuola, seppur in un quadro nazionale definito dagli obiettivi di apprendimento degli ordinamenti scolastici di ciascun tipo di istituto.

Progettare e realizzare un curriculum con flessibilità, secondo le concrete e diversificate domande dell’utenza di ciascuna scuola (si pensi oggi agli extracomunitari), presupporrebbe infatti un grande lavoro di progettazione didattica e di verifiche intermedie, per le quali sarebbe necessaria un’articolazione dei ruoli dei docenti (nuove carriere), maggiori finanziamenti per pagare le attività didattiche “non frontali”, autonomia finanziaria per programmazioni pluriennali credibili, scelta dei docenti secondo il profilo professionale di ciascuno di essi, da collegare alla specificità formative delle scuole. Ma occorrerebbe ripartire dall’impostazione del 1993.

In sintesi la legislazione italiana riconosce alle scuole una reale autonomia organizzativa e didattica, ma non una reale autonomia finanziaria come quella attribuita alle università.

In questo contesto di autonomia parziale si possono comunque attivare processi di cambiamento dal basso. I processi di cambiamento dal basso sono riconducibili ai processi di emergenza dal basso tipici dell'auto-organizzazione dei sistemi complessi. Nelle 14 scuole esaminate, gli spazi di autonomia (anche se solo organizzativi e didattici) sono diventati le culle dell'auto-organizzazione.

Stili di leadership nelle scuole auto-organizzate

Cosa significa essere scuole auto-organizzate? Per tentare di spiegarlo, proponiamo 4 categorie di scuole: laissez-faire, gerarchiche autoritarie, gerarchiche illuminate e auto-organizzate (vedi figura 1).

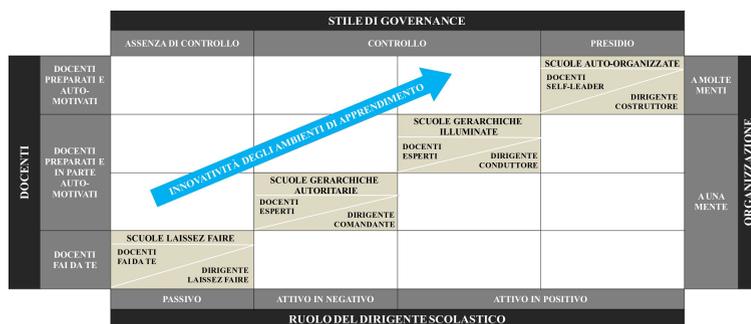


Figura 1 - Stili di leadership nelle scuole auto-organizzate

Scuole laissez-faire

Il dirigente scolastico ha vinto il concorso “per caso”. Non ha carisma, non gli viene riconosciuta alcuna leadership. Non è propositivo, si limita ad applicare regolamenti e norme ministeriali. Dilaziona fin che può le decisioni, scarica le responsabilità su altri, non è in grado valutare seriamente le attività di docenti e collaboratori e di dare suggerimenti. I docenti devono arrangiarsi, diventando autentici docenti “fai da te”. Nel tempo si crea una selezione avversa: i docenti migliori cercano di trasferirsi, rimangono in maggioranza docenti non preparati e/o non auto-motivati. In queste condizioni non esiste la possibilità che si creino gruppi qualificati e coesi di docenti e quando capita è solo per opporsi al dirigente. Si apre una stagione di conflitti interni, con danni anche per gli studenti. L'organizzazione è riconducibile ad una sola mente: quella del dirigente “laissez-faire”. Il controllo è assente e la leadership è disastrosa.

Scuole gerarchiche autoritarie

Il dirigente scolastico ha vinto con merito il concorso perché era preparato. Ma ha un problema: è caratteriale. In altri termini: è un tipico caso di “infanzia non risolta”. Ha la propensione a comandare, non sa ascoltare, semplifica situazioni complesse perché una mente, da sola, anche se eccelsa, non può bastare a gestire un'organizzazione ampia e articolata come una scuola. I rapporti con i docenti sono difficili. I migliori docenti sono esperti, ma nel tempo perdono ogni auto-motivazione. Il controllo in

ultima analisi è parziale, perché non si avvale dell'intelligenza distribuita di tutti i docenti. La scuola è gerarchica autoritaria, nel senso che il dirigente scolastico vuole comandare, rinunciando al contributo prezioso dei suoi docenti e collaboratori.

Scuole gerarchiche illuminate

Questa volta il dirigente scolastico non solo è competente, ma è anche equilibrato e illuminato. È attivo in positivo, e non in negativo come il precedente. Propone, suggerisce, stimola, cerca la collaborazione di docenti e studenti. La risposta dei docenti è parziale: alcuni si auto-attivano e sposano la visione e le azioni del dirigente, altri non se la sentono di impegnarsi così a fondo come il dirigente vorrebbe. Il risultato è che la direzione della scuola non è a molte menti: quelle di tutti i docenti e di altri attori ancora. La leadership è riconosciuta ed esercitata con efficacia, ma l'auto-motivazione di tutti i docenti non è ancora una realtà.

Scuole auto-organizzate

In questo caso la situazione è ideale: il dirigente è competente, relazionale e visionario e i docenti non sono solo preparati, ma anche auto-motivati. In una parola i docenti sono *self-leader*. Si trovano nelle condizioni di lavorare in autonomia e i risultati non si fanno attendere: gli studenti apprendono con efficacia. Sulla base di un insieme di valori condiviso, dirigente, docenti e tecnici, studenti e genitori si mobilitano attorno ad una visione di una comunità che apprende. Il dirigente assume il ruolo non più di

conduttore (alla meta), bensì quello di costruttore di un contesto dove a regime tutti i docenti (e gli studenti) diventano *self-leader* e trovano la loro strada di auto-realizzazione. L'organizzazione diventa a molte menti e il sistema di *governance* passa da quello di controllo a quello di presidio. Al centro il dirigente dà l'esempio, fornisce l'energia del cambiamento, si preoccupa di presidiare il contesto e delinea nuovi percorsi, mentre il controllo è esercitato da docenti e studenti in periferia.

Queste quattro categorie di scuole - *laissez-faire*, gerarchiche autoritarie, gerarchiche illuminate e auto-organizzate - sono idealtipi. Ogni scuola si trova in situazioni intermedie e contingenti. Ma le categorie sono utili per individuare una direzione evolutiva, attorno a cui invitare tutti gli attori della scuola a riflettere e ad indirizzarsi.

I risultati della ricerca

Il lavoro di ricerca presso le 14 scuole analizzate ha messo in evidenza come esista una correlazione positiva tra le capacità dell'auto-organizzazione scolastica e l'innovatività degli ambienti di apprendimento. Detto in altre parole, più le scuole sono auto-organizzate e più gli ambienti di apprendimento risultano innovativi.

L'esito del lavoro empirico responsabilizza in primis i docenti, le loro associazioni scientifiche, le loro comunità di pratica, e in seconda battuta le scuole con i loro dirigenti scolastici, le reti di

scuole e i loro organi di governo e di coordinamento. Ai vertici scolastici ovvero Ministero dell'Istruzione, Uffici Scolastici Regionali, Uffici Scolastici Territoriali, Ambiti, Agenzie di supporto (Invalsi, Indire ecc.) rimangono i compiti chiave della definizione delle politiche, l'allocazione delle risorse, l'implementazione delle misure di accompagnamento, la creazione di reti, la valutazione degli esiti in uscita ecc.

Le resistenze all'auto-organizzazione, provengono sia dall'alto che dal basso della piramide organizzativa scolastica.

Le resistenze dall'alto del Ministero derivano dal fatto che la maggiore autonomia - che deve essere garantita a docenti, tecnici e dirigenti che si auto-organizzano per innovare gli ambienti di apprendimento e la scuola - viene vissuta come una riduzione della capacità del Ministero stesso di tenere sotto controllo le attività. Abbiamo visto che l'idea del 1993 di attribuire alle scuole - intese come comunità educanti autonome - una reale autonomia finanziaria non è mai stata attuata. Le scuole dispongono di autonomia organizzativa e didattica, ma non di quella finanziaria. Sono vissute ancora come organi deputati ad attuare sul territorio le politiche dell'amministrazione centrale e pertanto gestiscono solo una dotazione finanziaria costituita dall'assegnazione dello stato per le spese di funzionamento.

In ogni caso l'esperienza delle università - dotate anche di autonomia finanziaria - ci insegna che l'autonomia finanziaria non

è sufficiente a garantire un buon funzionamento. In altre parole l'autonomia (organizzativa, didattica e finanziaria) è un punto di partenza, però da sola non basta: il punto di arrivo deve essere l'auto-organizzazione. La reale autonomia scolastica è condizione necessaria, ma non sufficiente per garantire un apprendimento efficace. E per far questo bisogna puntare sull'auto-organizzazione come evoluzione dell'autonomia scolastica.

Le resistenze dall'alto possono derivare anche dal dirigente scolastico. Siamo abituati ad una leadership che controlla. Ma questo riduce il leader ad un mero controllore. Mario Andretti, storico pilota della Ferrari, ci ricorda che: *se tutto è sotto controllo, stai andando troppo piano.*

Il passo concettuale fondamentale per vincere le resistenze provenienti dall'alto è capire che auto-organizzazione non implica perdita di potere. Il potere è come la conoscenza: può essere duplicato. La concettualizzazione del potere come entità a somma non-zero è il passo critico per giungere a capire l'essenza dell'*empowerment* e la gestione dei sistemi a molte menti. L'*empowerment* non è abdicazione di potere, né condivisione di potere. È duplicazione di potere.

Ma le resistenze provengono anche da chi sta in basso. È molto più sicura e tranquillizzante la gerarchia, illusione di ordine, controllo e prevedibilità. Molte persone anche all'interno della scuola si aspettano stabilità, si aspettano che i timonieri - in primis il

Ministero, gli uffici scolastici e i dirigenti - sappiano perfettamente dove andare. Si aspettano che chi sta in alto ne sappia sempre di più di chi sta in basso.

Se l'auto-organizzazione non prevale in modo diffuso e stabile, il motivo è perché richiede particolari attitudini e implica cambiamenti profondi nei comportamenti di tutte le persone dell'organizzazione, fino a quelle più periferiche. Per operare efficacemente in ambienti complessi è necessario essere persone dotate di spirito intra-imprenditoriale, capaci di self-leadership e orientate al miglioramento continuo.

Le resistenze dal basso non saranno mai superate se alla scuola mancherà un'anima, una comune ispirazione, un *dream*, una passione che coinvolga tutti i collaboratori nel gusto della scoperta, della ricerca, nella costruzione del nuovo, nella soddisfazione di creare qualcosa di proprio, di distintivo, nel dare significato alla propria storia, al proprio progetto di vita, ad un progetto di società più giusta e solidale.

L'auto-organizzazione per affermarsi ha bisogno di energia. L'auto-organizzazione non ha luogo se non vi è un flusso continuo di energia dall'esterno verso l'interno del sistema. L'energia esterna è necessaria affinché i sistemi complessi adattativi - come le scuole e le classi - si auto-organizzino. E questo flusso è garantito dall'intra-impreditorialità dei docenti (nella classe) e dei dirigenti scolastici (nella scuola). La scuola muta se i suoi attori la spingono

dal basso verso nuove attività, portano nuove sfide e obiettivi all'attenzione di tutti, formano e rompono connessioni all'interno e all'esterno.

Conclusioni

In una scuola che promuove l'auto-organizzazione, dirigenti e docenti passano da un ruolo classico di "pianificazione e controllo" (rispettivamente della scuola e dell'apprendimento) ad uno nuovo di "creazione e presidio" del contesto (rispettivamente scolastico e di apprendimento). Un contesto dove la vera motivazione è l'auto-motivazione, frutto di una visione condivisa, ottenuta con l'esempio del leader che fornisce l'energia del cambiamento.

Per aumentare la qualità dei processi di apprendimento e delle scuole è necessario puntare sulle capacità di auto-organizzazione, ovvero sulla partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-impresarialità.

Serve intelligenza distribuita, inter-connessa, auto-motivata e auto-attivata. Al centro non si risolve. Il Ministero è necessario, ma non sufficiente. Il futuro è nella periferia, dentro le scuole auto-organizzate, capaci di promuovere feconde reti interconnesse di studenti, tecnici, docenti, dirigenti e scuole: l'auto-organizzazione è il futuro più affascinante della scuola.