

22
December 2020

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta 11
(*Lockdown and Emergency Didactics: An Unresolved Weakness*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Jean Ecalte - Jean-Luc Vidalenc - Annie Magnan

Computer-based Training Programs to Stimulate Learning 23
to Read in French for Newcomer Migrant Children:
A Pilot Study

(*Programmi di formazione realizzati con software computerizzati
per stimolare l'apprendimento della lettura in francese per i bambini
migranti nuovi arrivati: uno studio pilota*)

Agostino Portera - Michael S. Trevisan - Marta Milani

A Status Report on School Intercultural Mediation in Europe 49
(*Report sullo status della mediazione scolastica interculturale in Europa*)

- Maria Grazia Crispiatico - Patrizia Bestetti - Veronica Velasco
Corrado Celata - Liliana Coppola - Gruppo Estensione LST*
La progettazione scolastica orientata alla promozione della salute. Un percorso di dialogo intersettoriale per l'allineamento delle competenze chiave per l'apprendimento e «life skill» 71
(*School Planning Oriented to Health Promotion. A Process of Intersectoral Dialogue for the Alignment of Key Competences for Learning and Life Skills*)
- Marika Calenda - Concetta Ferrantino - Annamaria Petolicchio*
Prove di comprensione del testo: dalla somministrazione alla revisione 91
(*Reading Comprehension Tests: From Administration to Revision*)
- Relmu Gedda Muñoz - Natalia Villagrán del Picó*
Academic Self-concept in University Students: Their Association with Parents' Educational Level and Previous Experience in Higher Education 109
(*Concetto di sé accademico: associazione con il livello di istruzione dei genitori e con le esperienze precedenti nell'istruzione superiore*)
- Antonio Marzano - Antonio Calvani*
Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti 125
(*Evidence Based Education and Effective Teaching: How to Integrate Methodological and Technological Knowledge into Teacher Training*)
- Hendrikus Midun - Oswaldus Bule - Widdy H.F. Rorimpandey*
The Effect of Scaffolding on Assignment Quality and Procedural Learning Achievement 143
(*L'effetto dell'attività di scaffolding per il raggiungimento del successo nell'apprendimento procedurale*)
- Alhemaidi Mohammed Aldhaidan*
Influencing Factors in Psychological Resilience: A Study on the Role of Emotional Reassurance and Optimism as Predictive Dimensions 159
(*I fattori influenti nella resilienza psicologica: uno studio sul ruolo della rassicurazione emotiva e dell'ottimismo quali dimensioni predittive*)

<i>Giulia Vettori - Claudio Vezzani - Lucia Bigozzi - Giuliana Pinto</i> Assessing the Multidimensionality of Students' Learning Orientations: The Use of LO-COMPASS for the Well-being and Scholastic Success	179
---	-----

*(Valutare la multidimensionalità degli orientamenti verso l'apprendimento
degli studenti: l'utilizzo di LO-COMPASS per il benessere ed il successo
scolastico)*

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Ceyda Şensin - Guido Benvenuto - Émiliane Rubat du Mérac</i> Teaching Non-Italian Students: Italian Adaptation of the Questionnaire on Teachers' Perspectives	201
--	-----

*(Insegnare agli studenti non italiani: adattamento in italiano
del Questionario sulle percezioni degli insegnanti)*

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Giuseppe Martinez y Cabrera</i> Scuola: criticità organizzative <i>(School: Organizational Criticalities)</i>	217
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	227
--	-----

Author Guidelines	229
-------------------	-----

L'organizzazione dei tempi, degli spazi e dei processi di insegnamento e apprendimento formali vanno sempre più rivelandosi – soprattutto nei momenti di crisi come quella causata dalla pandemia da Covid-19 – come variabili cruciali nella codeterminazione della qualità dell'istruzione. Una riflessione a più voci, da punti di vista particolari e altamente significativi si rende necessaria – assieme ad un'analisi propositiva degli esiti più accreditati delle ricerche sperimentali e non, su tali aree tematiche – per strutturare efficaci e fondati processi di decisione finalizzati al miglioramento delle attività formative della nostra scuola. Quello che segue è il primo contributo in tal senso.

Scuola: criticità organizzative

Giuseppe Martinez y Cabrera

già Direttore generale Istruzione Tecnica e Professionale MIUR

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-mart>

martinez.giu@gmail.com

SCHOOL: ORGANIZATIONAL CRITICALITIES

1. – La nuova pandemia ha certamente posto al nostro Paese una infinità di problemi. Volendo tuttavia condurre il tutto ad una sintesi estrema, ci sembra lecito sostenere che le criticità centrali ruotano intorno al nodo degli assetti organizzativi. Un problema di fondo che si intreccia, spesso sino alla coincidenza, con la strategia complessiva del cambiamento. D'altra parte è ben difficile ipotizzare un adeguato sviluppo del Paese se i processi evolutivi che lo caratterizzano si innestano su piattaforme che continuano a mantenere, pur in mezzo ad una serie di variabili, assi portanti tradizionali. È questa una annotazione che appare particolarmente pertinente ai problemi che qui ci interessano, quelli dell'organizzazione della scuola. Da noi tutto il discorso sul rinnovamento ha finito, negli ultimi anni, per concentrarsi sulla riforma, almeno formale, dell'assetto formativo. Intendiamo, è l'epicentro del cambiamento e i suoi assi portanti – personalizzazione e finalizzazione – sono giustamente il riferimento dell'attenzione legislativa, come evidenziato dalla copiosa normativa degli ultimi anni. Il fatto è che quasi nessuno dei policy maker e pochi degli opinionisti e degli stessi addetti i lavori si chiedono in quale misura concorra alla propensione sistemica all'immobilismo e alla difficoltà attuativa della stessa (sia pur confusa) normativa la inidoneità degli assi portanti del sistema organizzativo ad accompagnare i cambiamenti. Va anzi notato che, con la questione della pandemia, l'attenzione del Governo in materia di organizzazione ha finito per infilarsi in una inconcludente, ma prevedibilmente duratura, logica emergenziale, sino a enfatizzarsi mediaticamente intorno ai banchi monoposto con o senza rotelle.

Ciò premesso, pur tenendoci lontani da approcci di ordine complessivo e da approfondimenti velleitariamente esaustivi, appare essenziale una sintetica enunciazione dei nodi sistemici di forte criticità del tracciato or-

ganizzativo della vita della scuola che condizionano, alla base, lo sviluppo qualitativo del sistema di istruzione.

Non dobbiamo certo approcciarci a delle novità; è da oltre settant'anni che queste (e altre) criticità sono sul tappeto. Purtroppo, in questo lungo tempo il discorso non ha trovato spazio nella scuola stessa alla luce dell'evoluzione dei suoi bisogni, ma è stato prevalentemente messo in discussione, quasi sempre in appendice alla questione governance, in una chiave di spesso confusa contrapposizione politica, dopo la nascita delle Regioni, a sostegno dello sviluppo dei poteri territoriali. È solo alla fine del secolo scorso, che l'Italia è stata attenzionata, anche su questo tema, in una più ampia dimensione, dalle linee evolutive maturate nel confronto tra i Paesi industrializzati dell'occidente (OCSE) e, poi, dalle grandi opzioni Europee, messe a punto negli anni conclusivi del '900 e enunciate dal Trattato di Lisbona. Ma il problema organizzativo, attenendo a questioni di assetti istituzionali, difficilmente gestibili nella cooperazione volontaria, ha finito per restare tutto nostro e non riuscire a liberarsi dei condizionamenti tradizionali.

Qui va preliminarmente sottolineato come la stessa digitalizzazione del sistema, da tutti considerata l'asse portante del cambiamento, da sola non è in grado di risolvere quello della inadeguatezza strutturale degli scenari organizzativi dei processi di apprendimento. È un discorso difficile, non solo per la sua intrinseca complessità tecnica, già di per sé relevantissima, ma quanto per il fatto che esso coinvolge formule e abitudini consolidate, viste quasi come immutabili nella generale considerazione dell'opinione pubblica, e, come tali, politicamente e culturalmente sensibili. Non solo se ci rechiamo a interpellare la gente del solito mercatino rionale, ma anche se entriamo in un ufficio comunale, nelle case dei Parioli o in un atelier di Montenapoleone, sarebbe difficile trovare qualcuno disposto a guardare con favore ad una modificabilità dell'anno scolastico (pur se ancora strutturato in coerenza con una organizzazione della gestione pubblica da tempo obsoleta) o al superamento del concetto stesso di orario scolastico (tradizionalmente legato alla quantificazione accademica del sapere ritenuto necessario) e della classe (legata all'uniformità disciplinare dell'insegnamento). Certamente non è facile e, soprattutto, non è visto come politicamente agibile in termini di consenso popolare, promuovere un riassetto di questi tradizionali pilastri organizzativi della vita scolastica. Ma è vero e, comunque, è possibile continuare ad operare in una logica di sganciamenti parziali, anche rilevanti (come se ne riscontrano nella copiosa e verbalistica legislazione degli ultimi venti anni) non agganciandoli a più generali evoluzioni dello sviluppo e/o non dando ad esse un seguito coerente?

Premesso che, pur se nei suoi aspetti generali il discorso investe l'intero sistema scolastico, la nostra attenzione si rivolge con particolare atten-

zione alla scuola secondaria, riteniamo che ci sia un altro fattore (forse il più rilevante) che ostacola il costituirsi di una spinta all'evoluzione degli assetti organizzativi: la nostra scuola non sembra ancora aver sufficientemente metabolizzato i grandi momenti di rinnovamento, maturati a cavallo dei due secoli, che ne hanno enfatizzato la necessità. La sensazione, non peregrina, è che si continui in ampia misura a ignorare: la svolta che ha investito gli obiettivi generali e specifici, e conseguentemente, l'organizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione, con il superamento dei parametri di riferimento dello sviluppo quantitativo; la radicale deviazione dell'attenzione dell'impianto conoscitivo verso l'apprendimento individuale e il riequilibrio dei tradizionali rapporti tra sistema, conoscenza e individuo; la conseguente esistenza di un diritto dell'individuo a sviluppare le proprie potenzialità in funzione di un proprio progetto di vita e di lavoro e l'obbligo del sistema a organizzarsi coerentemente; la riconsiderazione della gestione non più in funzione dei contenuti disciplinari accademici che la scuola, quale unica fonte di conoscenza, era in grado di sostenere nei suoi spazi organizzativi formali; l'esigenza di rendere agibile operativamente la verticalizzazione del sistema formativo attraverso formule organizzative adeguatamente accessibili.

In ordine a quest'ultimo aspetto, va ricordata la centralità delle connessioni verticali e orizzontali, interne e intersistemiche, essenziali nella linea dell'apprendimento permanente, che noi dichiariamo di perseguire (basta pensare solo ai rapporti scuola-università) e, in ogni caso, per sostenere il processo di finalizzazione al lavoro ai diversi livelli qualitativi. In sostanza sono vent'anni che tutti parliamo di società della conoscenza (che non è uno slogan) e di *life long learning*, ma, specie quando dovrebbero essere messi in discussione i riferimenti organizzativi consolidati, le spinte verso innovazioni coerenti planano dolcemente sul «realismo conservativo». In ogni caso, non sembra sufficientemente diffusa la percezione che la sopravvivenza stessa dei sistemi scolastici pubblici sia, per molti aspetti, collegata al superamento dei tradizionali contenitori organizzativi e alla capacità di aggregare funzionalmente le diverse fonti di conoscenza e le opportunità formative intorno alle nuove strategie dell'apprendimento, formalizzandone processi e risultati.

A questo punto vorremmo zoomare, pur con la sinteticità di questo lavoro, su quelle che abbiamo indicate come le più rilevanti criticità organizzative della scuola. Arriviamo così ai suoi battiti quotidiani, andando, peraltro, a toccare riferimenti storici che hanno scandito e scandiscono ancora l'esperienza formativa di generazioni di giovani e, in fin dei conti, come già evidenziato, la vita stessa degli italiani. Rifuggendo da completezze espositive, puntiamo a tracciare, in particolare, la contropinta all'in-

novazione che ci viene dalla inadeguatezza dei più rilevanti assi portanti del sistema e, cioè, dai grandi contenitori temporali della vita scolastica costituiti dall'anno e dall'orario scolastico. Ora solo due annotazioni, «per memoria», sul discorso *governance*, che qui, data la sua ampiezza, ci limitiamo ad aggirare. La prima, relativa alla governance generale della scuola, investe l'esigenza di porre bilanciamenti alla frantumazione istituzionale della gestione del sistema formativo agli svariati livelli, cui tutti rivendicano il diritto a metterci becco, con il rischio reale di far saltare la stessa dimensione nazionale della scuola. La seconda, investe la natura stessa dell'autonomia, e, in particolare, l'incoerenza tra l'attuale sistema, fondato sul mantenimento di una gestione interna attraverso la partecipazione delle componenti scolastiche (nata grazie anche sulla spinta del famoso grido «no alla scuola dei padroni!») e una linea di gestione che dovrebbe puntare ad una crescente proiezione esterna delle istituzioni formative, la cui stessa azione culturale deve tendere, a tutti i livelli di istruzione, ad accompagnare i giovani verso scelte coerenti con le opportunità della vita reale. Il fatto è che i rituali partecipativi, spesso utili a coprire le responsabilità, mantengono ancora (malgrado il tentativo di indebolirli dando maggiori poteri ai dirigenti) non pochi interessi di sostegno.

2. – Guardiamo così al primo dei grandi nodi organizzativi: l'anno scolastico. È la piattaforma strutturale del sistema, intorno alla quale, in modo diretto o indiretto, finiscono per ruotare le scelte dell'intero impianto di formazione italiano. Consistente l'insieme dei fattori che, nel tempo, ne hanno contratto l'agibilità. Ci limitiamo all'enunciazione di alcune delle rilevanti criticità che, pur se non percepite in modo diretto, sono, chi più e chi meno, sotto gli occhi di tutti:

- La sfasatura determinatasi, dopo il secondo dopoguerra, con la riconduzione all'anno solare (1 gennaio - 31 dicembre) della vecchia gestione finanziaria ed economica del Paese (1 luglio - 30 giugno), lasciando solo la scuola in un diverso spazio gestionale e operativo (1 settembre - 31 agosto). In sostanza, negli ultimi settanta anni, la gestione della scuola ha avuto sempre il problema di doversi, da un lato, di integrare nella gestione generale del Paese e, dall'altro, seguire una tempistica di merito e processuale, qual'è quella dell'anno scolastico, con le scansioni interne consegnateci dalla tradizione post unitaria e che noi, pur con una serie di aggiustamenti, abbiamo, tutto sommato, continuato a mantenere pur a fronte di ben diversi fattori di stabilità quantitativi, processuali e di merito.
- Gli spazi effettivi della didattica riconducibili, se tutto va bene, al periodo ottobre - metà maggio, senza che questo arretramento temporale

possa, allo stato delle cose, risolversi né a favore del consolidamento degli interventi relativi all'anno in corso, né a quello degli spazi di progettazione e costruzione dell'anno successivo, nei diversi aspetti. Questo, in istituzioni sempre più prive di specifiche identità culturali e didattiche. L'unico effetto incontrovertibile di questo allargamento della forbice tra la fine di un anno e l'inizio «effettivo» dell'altro (dai 4 ai 5 mesi) è espresso dalla caduta di continuità ed efficacia del processo di apprendimento, già incrinati da altri fattori.

Una ultima ma rilevante annotazione investe i dissesti funzionali dovuti alla coincidenza tra il periodo estivo ed il complesso impegno organizzativo che segna il passaggio dal vecchio al nuovo anno. Sono ormai decenni che, con la scuola di massa, i vecchi e limitati dati quantitativi sono un lontano ricordo del passato e l'ampiezza dei numeri e delle variabili rendono quella coincidenza illogica, prima ancora che funzionalmente deteriorata.

Per molto tempo si è riusciti a preservare un certo livello di funzionalità, ormai difficilmente assicurabile anche alla luce del crescente policentrismo decisionale. Dare a questi problemi una risposta immediata non è semplice, anche perché queste disfunzioni, per un motivo o per un altro, hanno finito per far comodo a molti, mentre le possibili soluzioni non possono non agganciarsi a rilevanti spazi di consenso. Tuttavia, la loro incidenza in termini di spreco di risorse e di inefficienza del sistema scuola impone almeno la promozione di un possibile confronto idoneo a un qualche coinvolgimento sia dei poteri istituzionali sia dell'opinione pubblica. In tale direzione, non si può non cercare di definire una base di discussione su una possibile riconsiderazione dell'anno scolastico in grado di eliminare, nei termini del possibile, le sfasature cui abbiamo accennato, evitando comunque mutamenti complessivi immediati pur in presenza di sostegni legislativi.

Nel merito, l'obiettivo dovrebbe tendere a realizzare, a tempo medio e in termini di formale cambiamento, quanto segue:

- a. una sostanziale coincidenza tra anno finanziario e anno formativo;
- b. l'eliminazione della sovrapposizione tra periodo estivo e attività di transizione tra anni successivi;
- c. la revisione dell'impianto delle relative scansioni operative interne favorendo agibilità e funzionalità del servizio specie con riferimento agli studenti e alle famiglie.

Naturalmente, data la rilevanza (anche sociale) della problematica, le ipotesi e le proposte cui darebbero luogo un confronto non potrebbero che caratterizzarsi per un notevole tasso di diversificazione. Appare quindi utile, per consentire un minimo di riferimento aggregativo, enunciare una

sintetica linea propositiva da cui prendere le mosse, cui da tempo guardiamo con interesse e che abbiamo avuto modo anche di sviluppare nell'ambito di un Consorzio di istituzioni di secondo livello (CONFAO, Consorzio Nazionale per la Formazione, l'Aggiornamento e l'Orientamento)

Questo schema propositivo tende a raggiungere l'obiettivo riconsiderando riferimenti e scansioni temporali dell'anno scolastico, con soluzioni che possano assorbire al meglio le sfasature di cui s'è parlato. Naturalmente una qualsiasi soluzione può essere sviluppata in modo più o meno risolutivo a seconda del livello di formalizzazione legislativo e/o amministrativo che è possibile imprimergli.

In ordine al merito delle soluzioni ipotizzabili, esse si muovono nelle seguenti direzioni:

- il mantenimento, sul piano della durata complessiva, dell'attuale arco temporale;
- l'articolazione interna in due macrosansioni temporali, di cui *la prima*, dalla metà di gennaio e sino alla fine di giugno andrebbe dedicata integralmente ai processi di apprendimento e si concluderebbe con una prima valutazione interna dei risultati; *la seconda*, da settembre a metà dicembre, affidata all'autonomia delle istituzioni formative, potrebbe essere dedicata, con ampia libertà organizzativa: (a) al rafforzamento degli apprendimenti individuali della prima parte dell'anno (recuperi e approfondimenti conoscitivi, azioni di valorizzazione delle eccellenze, sostegno a possibili cambi di indirizzi; sostegno all'inserimento di giovani provenienti dal sistema regionale o dalla scuola privata; svolgimento di esperienze esterne ai «recinti» scolastici; preparazione agli esami di Stato, che potrebbero tenersi tra fine novembre e metà dicembre in un quadro di ben maggiore agibilità); (b) alla preparazione didattica dell'anno successivo; (c) allo svolgimento del complesso di attività amministrative di transizione al nuovo anno (nomina docenti etc.).

Ove non si potesse contare su un via libera legislativo, risultati nel complesso analoghi potrebbero essere raggiunti intervenendo solo sullo scansionamento delle attività interne all'attuale anno scolastico, senza toccarne l'impianto generale e operando quasi integralmente a livello di governance politico-amministrativa. Questa seconda soluzione si potrebbe concretizzare, in particolare sperimentalmente: (a) mantenendo gli attuali riferimenti formali: inizio dell'anno a settembre e conclusione a fine giugno con l'esame di Stato; (b) ribaltando, rispetto alla prima ipotesi, l'ordine delle macrosansioni interne, nel senso di dedicare esclusivamente alla didattica la prima parte dell'anno, definibile nel periodo settembre-marzo; far seguire nel successivo periodo e sino agli esami finali, le attività indicate, in precedenza, nella seconda macrosansione. In questo modo si

anticiperebbe, dandogli spazio adeguato, la lavorazione degli adempimenti amministrativi, con tutte le positive ricadute sull'inizio della didattica nel nuovo anno.

Interessante, nell'analisi di questa proposta, il riscontro della coincidenza tra le nuove scansionature da valorizzare e quelle che, nei fatti, si siano gradualmente sostituite a quelle formali.

2.1. – Più semplice, sul piano delle implicanze politiche e istituzionale, è la riconsiderazione dell'altro grande snodo organizzativo che qui prendiamo in considerazione, l'*orario scolastico*, per il quale, in verità, già non mancano variabili o formule di elasticizzazione di vario tipo. Anche qui, comunque, si sommano problemi antichi e contraddizioni maturate nel tempo, compresi gli ultimi anni.

Certo qualche domanda bisogna porsi. Può l'orario scolastico, a suo tempo costruito sulla base del dimensionamento di quelle che venivano considerate, a livello politico e accademico, «le quantità di conoscenza» ritenute necessarie e sufficienti a raggiungere gli obiettivi della scuola (allora unica fonte di conoscenza disponibile), mantenere le sue caratteristiche? Lo sviluppo di innovazioni e di variabili delle attività formative, non sempre ma spesso foriere di ampliamenti del tempo dell'apprendimento, sono coniugabili con progressive riduzioni (nell'ambito degli stessi tempi di contrazione dell'anno scolastico) motivate non solo da comprensibili esigenze di limitazione della spesa pubblica, ma anche dall'intenzione di superare «un eccesso di scuola»? Certe riduzioni, spesso riferite alla formazione scientifica e tecnica, in che misura stanno favorendo, in pieno contrasto con le strategie comunitarie, una incontrollabile licealizzazione del sistema?

A fronte di certe scelte, per alcuni versi obbligate (pur se discutibili nel merito), che non appaiono del tutto reversibili, tenuto conto anche della cultura politico-sindacale dominante, riteniamo che occorra guardare a diverse soluzioni di sistema idonee ad assorbire le nuove contraddizioni.

La via maestra ci sembra quella di riconsiderare, in coerenza con l'evoluzione del ruolo della scuola, il concetto stesso di orario scolastico in termini di *orario di apprendimento* nel quale convergano, in termini di formale programmazione (triennale d'istituto e individuale) e di valutazione unitaria, sia il tradizionale orario scolastico sia uno spazio temporale di autoapprendimento sostenuto.

Diciamo subito che questa non è un escamotage verbale diretto a rilanciare la formula della formazione a distanza, alternativa a quella in presenza, di cui si parla ormai da decenni (e che la digitalizzazione ha reso una pratica diffusa) o di raccogliere l'esperienza necessitata dal corona virus, di utilizzare l'on line per spostare a casa parti del tempo dell'orario scolastico.

L'iniziativa è stata utile a sensibilizzare una opinione pubblica già sollecitata dalla incentivazione dello *smart working*; senza tuttavia «sfondare», e giustamente, in quanto l'on line è stato enfatizzato come uno strumento sostitutivo della tradizionale presenza a scuola (per motivi vari ritenuta irrinunciabile) e non come il mezzo utile a rivedere, nel loro insieme, tempi, tecniche, sedi e opportunità di apprendimento, mantenendo in ogni caso la scuola come punto centrale di riferimento.

A conclusione, riteniamo che su questo relevantissimo punto andrebbe aperto un altro, correlato confronto dedicato al ruolo stesso della scuola pubblica, sulla cui sopravvivenza funzionale non sembrano emergere consistenti attenzioni. In sostanza, in questo sempre più ampio scenario, la scuola pubblica può continuare a crogiolarsi, facendo finta di poter mantenere (forte del riconoscimento dei poteri pubblici) la sostanziale esclusiva formativa o non deve piuttosto puntare, prima di ridursi ad essere «uno tra gli altri», a blindare la centralità del suo ruolo di riferimento in quanto ambito di convergenza e di coerenza del complesso degli apprendimenti, ora fatto di competenze, ovunque acquisiti nell'ambito di una più aperta dimensione quale potrebbe essere quella dell'orario di apprendimento¹? È un discorso che va approfondito con serietà. E non si può non partire da qualche interrogativo: è ancora gestibile un orario per discipline anche alla luce del diverso ruolo che vanno assumendo le discipline stesse ed i relativi docenti in un sistema di apprendimento per competenze? Inoltre, è considerabile che si siano ormai definite le condizioni culturali per prendere in considerazione, almeno in chiave sperimentale, il superamento del rapporto formale tempo di apprendimento - tempo di presenza a scuola e se si possa formalizzare il sistematico ricorso a spazi progettuali di autoformazione degli allievi. Lo studio fuori scuola non è certo una novità; ma per molto tempo ha rappresentato o il valore aggiunto di situazioni formative particolarmente virtuose o, in prevalenza, lo scotto da pagare da chi doveva «riparare» alla scarsa attenzione a scuola o alle sue debolezze in materia di «profitto». Il problema è vedere se l'*autoapprendimento* al di fuori ma in coordinamento con il tempo scuola (che peraltro potrebbe facilitare efficaci forme di *outsourcing*), possa essere organicamente inserito nel progetto formativo di ogni scuola e si possa, quindi, pervenire ad una nuova concezione dell'orario dell'apprendimento ed alla definizione delle implicanze organizzative. In ogni caso, un approfondimento in tale direzione, perlomeno sino ad una auspicata riorganizzazione dell'anno scolastico, si impone in conseguenza:

¹ Per uno sguardo più articolato dei diversi aspetti e problemi dell'organizzazione della vita scolastica, rinviando al lavoro sviluppato ne «Le schede di CONFAO», www.confao.it.

- delle sempre crescenti aspettative che confluiscono sulla scuola, alle prese, a sua volta, con un improbabile inseguimento dello sviluppo della conoscenza;
- della contestuale progressiva contrazione dei periodi utili dell'anno scolastico di cui s'è parlato in precedenza cui fanno da contraltare aspettative di più ampie esperienze (ad es. Alternanza);
- dalle ricadute che saranno determinate dall'effettiva attuazione del progetto individuale di formazione o, comunque, di una reale personalizzazione dell'apprendimento;
- dalle condizioni di agibilità determinate, in chiave di sistema, dalle ICT che, in vario modo, consentono di garantire la coerenza di processo (anche in termini di monitoraggio e valutazione).

Ciò premesso, ponendo sul tappeto questi spunti di riflessione per il cambiamento, tutt'altro che esaustivi ma certamente di grande rilevanza sistemica e dalle ampie ricadute organizzative, non si vuole certamente riesumare il parolaismo della «riforma globale» che, enfatizzato dalla cultura politicizzata e da un certo conservatorismo sindacale, in sostanziale rigetto della linea evoluzionistica (espressa dagli spazi che la sperimentazione era riuscita ad acquisire tra gli anni ottanta e novanta), ha costantemente rallentato, se non proprio impedito, la nascita di una propensione all'approccio scientifico nella gestione del sistema e delle singole istituzioni.

How to cite this Paper: Martinez y Cabrera, G. (2020). Scuola: criticità organizzative [School: Organizational criticalities]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 217-225. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-mart>