

L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola

Elena Mignosi

La complessità degli stimoli e delle occasioni di apprendimento formale ed informale offerti dalla realtà “post-moderna”, spingono la scuola verso una ricerca di innovazione e verso l’acquisizione di *procedure* che possano adeguare l’offerta formativa ai cambiamenti sociali e culturali in atto.

In Italia sempre più spesso e sempre più diffusamente si ricorre alla elaborazione di progetti che coinvolgono una intera unità scolastica e che prevedono cambiamenti sostanziali nelle pratiche didattiche o l’introduzione di nuove conoscenze, il più delle volte veicolate da un esperto esterno. A differenza di quanto avveniva nella seconda metà del secolo scorso, in cui le decisioni erano prese prevalentemente a livello ministeriale, per un costante processo di decentralizzazione e per una progressiva riduzione delle risorse economiche, si assiste oggi ad una autonomizzazione degli istituti scolastici riguardo alle scelte di formazione e di cambiamento. Accanto ad un forte e generalizzato bisogno di aggiornamento, vi è quindi una notevole differenziazione tra le singole scuole all’interno del territorio nazionale, insieme alla necessità di “massimizzare” l’efficacia degli interventi. Risulta pertanto necessario condurre una riflessione su quali strade possano essere più idonee ad attivare cambiamenti che rispondano nel modo migliore al “mandato sociale e istituzionale” dei servizi educativi, adottando una prospettiva organizzativa che contempli processi di apprendimento di tutti gli “attori” del sistema scolastico (alunni, docenti, genitori, dirigenti, personale amministrativo....) e, ad un meta-livello, del sistema stesso.

Prima di esporre le diverse possibili modalità di intervento, mi sembra però opportuno presentare alcuni concetti di fondo relativi alle teorie dell’organizzazione, al fine di avere chiavi di lettura sulle ricadute, in termini di sistema, delle scelte formative adottabili e sulle possibilità che proposte innovative offrono a tutti coloro che fanno parte di un servizio educativo (cfr. Mignosi, 2008).

Quando si propone, ad esempio, un laboratorio rivolto agli alunni, è molto diverso se lo si organizza nel pomeriggio o in orario scolastico, se coinvolge il gruppo classe o alunni di classi diverse (e secondo diversi criteri di scelta), se prevede uno o più incontri settimanali, se il percorso è condotto soltanto dall’esperto o se sono coinvolti i docenti (e attraverso diverse modalità di coin-

volgimento), se e in che modo vengono coinvolte le famiglie, e così via. Tutto questo prescinde dalle attività che si intendono attuare, ma va considerato come parte integrante di ogni progetto, perché incide significativamente sulla qualità dell'esperienza e sugli apprendimenti. Nell'ideare un intervento nella scuola è necessario quindi adottare una *prospettiva ecologica*, in base alla quale lo sviluppo del soggetto è inteso come "una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente" (Bronfenbrenner, 1986) e l'ambiente è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe, analizzate in quanto sistemi autocontenutisi e interagenti (id.). Di solito lo studio delle relazioni interpersonali e dei piccoli gruppi si basa su teorie che prendono in considerazione soprattutto *il modo* in cui i fattori ambientali determinano il comportamento e lo sviluppo, trascurando l'impatto degli aspetti non sociali dell'ambiente e limitando il concetto di ambiente alla singola situazione immediata di cui il soggetto fa parte. La relazione organismo-ambiente costituisce, di contro, una totalità unitaria ed irriducibile agli elementi singoli. E' interessante notare che, secondo una tale accezione, l'ambiente non si configura come una realtà esterna, bensì come *una realtà psicologica*, quindi costituisce un *contesto* in quanto *entra a far parte* del processo psicologico e non perché *contiene* il processo. Esso si configura quindi sia come *luogo sociale* in cui si verificano certe relazioni, sia come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento o un certo fenomeno si sviluppa o si è sviluppato (Bateson 1972). Alla nozione di *contesto* va legata la nozione di *significato*, poiché prive di contesto le parole e le azioni non hanno alcun significato (id.). Ogni azione per potere essere compresa e valutata (ma anche per potere essere progettata adeguatamente), va dunque *situata* in un contesto (Zuccheromaglio, 1995).

Vedremo adesso quali sono le caratteristiche principali del contesto scolastico, al fine di avere elementi utili per operare scelte progettuali consapevoli, in una prospettiva ecologica e sistemica.

1. *La scuola come sistema complesso e come "organizzazione a legami deboli"*

La vita nei servizi educativi¹ è costituita da un intenso intreccio di attività da parte di una molteplicità di soggetti che affrontano, individualmente o in gruppo, una raggiera amplissima di problemi che vanno da quelli culturali, pedagogici, didattici, a quelli amministrativi, relazionali, giuridici, sindacali.

D'altro canto, il singolo istituto scolastico è una componente del sottosistema di erogazione del servizio scolastico ed è quindi una realtà non del tutto autosufficiente, il cui funzionamento è regolato, sia formalmente (norme e procedure) sia sostanzialmente (contenuti e risorse), dal sistema complessivo cui appartie-

¹ Con questo termine faccio riferimento a tutti i servizi istituzionalmente deputati ad occuparsi di educazione e formazione, a partire dagli asili nido (che hanno, comunque, delle specificità connesse ai bisogni dei piccolissimi e delle loro famiglie)

ne; in esso sono tuttavia riconoscibili, al tempo stesso, caratteristiche costitutive che lo configurano anche come “sistema organizzativo dotato di propri spazi di autonomia sostanziale, nei quali si muove sviluppando dinamiche interne e di interrelazione con il proprio contesto ambientale” (Romei, 1991, p. 61).

L'Unità Scolastica è un'organizzazione costituita da una molteplicità di variabili interne, che deve interagire con un contesto territoriale, a sua volta costituito da una molteplicità indefinita di fattori, ed è caratterizzata dal fatto che il suo prodotto non è un “bene materiale”, ma un “servizio” (per il quale è determinante il contenuto qualitativo delle prestazioni e dei risultati conseguiti), la cui specifica natura esclude la possibilità di riferirsi all'utile quale criterio di funzionalità gestionale.

Alla luce della crescita della complessità dei fenomeni sociali, dei cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano e delle rinnovate richieste formative, occorre, da un lato, individuare teorie e modelli esplicativi del funzionamento dei servizi educativi e, dall'altro, definire possibili percorsi per promuovere un loro miglioramento qualitativo².

Il modello esplicativo ancora oggi più utilizzato, al quale si fa riferimento soprattutto riguardo alla Scuola, è quello *sistemico*, derivato dalla *General System Theory* (von Bertalanffy, 1967) e largamente diffuso a partire dagli anni '70. In esso si equiparano le *organizzazioni* ai *sistemi viventi* (considerati aperti rispetto agli *input* esterni, per i quali l'ambiente costituisce l'origine del cambiamento) e si adotta una *visione olistica*, secondo la quale un'organizzazione è un sistema costituito da una molteplicità di elementi in interazione tra loro, non riducibile alla somma delle parti, né comprensibile considerando singoli elementi isolati. In base a questa prospettiva, la scuola viene vista come un *sistema aperto*, un'organizzazione complessa, produttrice di un servizio di formazione culturale in risposta alle esigenze della società e dell'utenza, che mantiene la propria omeostasi, in quanto è capace di modificarsi e di rispondere in modo adeguato agli stimoli che riceve.

Su questa impostazione ha influito, almeno nelle proposte più avanzate, la “teoria dello *sviluppo organizzativo*”, che consiste in una strategia pianificata di cambiamento della stessa organizzazione e che:

- si caratterizza per la capacità di vedere l'intero organismo come un sistema che necessita di *rinnovamento continuo*;
- si pone in una prospettiva di *lungo periodo* per potenziare le capacità organizzative finalizzate alla soluzione dei problemi;
- punta a creare un'organizzazione capace di *auto-rinnovarsi*, considerando il cambiamento come fenomeno ordinario, e non come evento straordinario.

² Con il termine “miglioramento continuo” non si fa riferimento ad una crescita di tipo cumulativo-lineare, bensì ad una flessibilità e dinamicità tali da consentire ai singoli servizi di “cambiare consapevolmente” nel tempo in funzione dei bisogni “interni”, del “mandato istituzionale” e dei cambiamenti socio culturali dei contesti di cui fanno parte.

Questo approccio, sia pur con tutti i suoi pregi (visione sinergica delle forze, lettura globale e dinamica del funzionamento organizzativo e dei rapporti interni ed esterni) trova, tuttavia, un essenziale *limite* nel fatto che esso si basa ancora su una *visione* tendenzialmente *ottimistica* della *razionalità* e dell'*azione umana*, secondo una prospettiva di *migliorismo evoluzionista*, che era propria del funzionalismo e che è stata ampiamente criticata dagli studi successivi, i quali hanno messo in luce quanto sia infondata la tesi di un *progresso inevitabile* dei processi umani.

Esso postula, inoltre, l'esistenza oggettiva dell'ambiente, inteso come tutto ciò che è esterno ai confini dell'organizzazione, ma quello che viene contestato è proprio il fatto che l'ambiente non esiste in quanto tale e che, comunque, per essere percepito deve essere "attivato", deve cioè rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione (Zan, 1988; Lanzara, 1993). In tale approccio viene quindi messa in discussione la concezione stessa di *organizzazione come sistema aperto*, in quanto il grado di apertura dell'organizzazione dipende dalla *lettura* che essa fa dell'ambiente, innanzi tutto attraverso la sua attivazione. Come osserva Ceruti (1992, p.18), "I cambiamenti nella dinamica interna di un sistema non sono conseguenza dei cambiamenti della dinamica dell'ambiente, ma è al contrario il sistema – tramite la sua determinazione interna – che seleziona fra gli stimoli provenienti dall'ambiente quelli significativi e quelli non significativi e che determina quali significati attribuire loro e il senso e la direzione dei cambiamenti strutturali, in vista della conservazione dell'identità del sistema, cioè della sua sopravvivenza in quanto tale, in quanto definito cioè dalla chiusura di un'organizzazione particolare".

Un modello più adeguato (anche per il sistema scolastico) è, pertanto, quello riconducibile al *paradigma della complessità* (afferente alle *teorie socio-costruttiviste*, *socio-analitiche* e della *psicologia culturale*), per il quale le organizzazioni sono considerate come un "costrutto sociale" e come "comunità di pratica"³.

La vita, la struttura, i progetti effettivi e i rapporti interni ed esterni dell'organizzazione sono *costruzioni* che i soggetti compiono interpretando cognitivamente e, parallelamente, progettando operativamente (con le proprie decisioni), il *flusso dell'esperienza* che costituisce la realtà organizzativa; esse sono, quindi, il frutto di una *negoziante in itinere* tra bisogni, esigenze, ruoli, stili cognitivi, valori, desideri, risorse diversi⁴.

Generalizzando si può dire che le modificazioni più radicali delle concezioni tradizionali consistono in uno spostamento dell'attenzione dalle strutture ai processi: "In chiave metaforica l'organizzazione non è più vista come

³ Secondo la definizione di Wenger (1998) le Comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa e imparano come fare a migliorare mentre interagiscono con regolarità

⁴ Zan (1988, pp.54-55) rileva i grandi limiti mostrati dai modelli di ispirazione razionalista in tutti quei casi, per altro assai frequenti, in cui "(...) la decisione non è scelta tra alternative (date), bensì è un continuo e costante processo di negoziazione e definizione delle regole tra una pluralità di attori coinvolti a diverso titolo nella decisione".

la sommatoria di una pluralità di strutture, bensì come la “risultante” di una pluralità di processi che, di volta in volta, possono assumere diverse configurazioni strutturali” (Zan, 1988, p. 69).

Fondamentale, in questa prospettiva, risulta il contributo di Weick (1977) che pone l'accento sul fatto che le organizzazioni sono “*proattive*” piuttosto che “*reattive*”, poiché esistono condizioni in cui esse creano l'ambiente cui danno un senso. Rilevando che, per quanto riguarda le organizzazioni, normalmente si continua a parlare di *input e output*, che intervengono *fra un sistema aperto e l'ambiente esterno*, Weick (id., p. 216) sottolinea inoltre che “il fatto di mettere l'articolo determinativo prima di ‘ambiente esterno’ implica un ambiente unico ed oggettivo che esiste indipendentemente dagli agenti e dalle azioni e che appare simile a tutti gli osservatori. Inoltre, l'aggettivo ‘esterno’, posto davanti alla parola ‘ambiente’ implica che esiste un altro ‘ambiente’, chiamato presumibilmente ‘interno’, che non va confuso con quello esterno. Mentre le categorie esterno/interno o fuori/dentro esistono nella logica, non esistono invece empiricamente. Il mondo ‘al di fuori’ o ‘esterno’ non può essere conosciuto. (...) Va detto comunque che i teorici delle organizzazioni non tengono in gran conto problemi come questo: si comportano semplicemente come se fosse evidente che cos'è l'ambiente e dov'è”⁵. L'ambiente, dunque, non esiste in quanto tale, o comunque, per essere percepito come stimolo deve essere innanzitutto “attivato” e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione: il modo in cui l'attivazione viene fatta è ciò che un'organizzazione saprà. “Per l'organizzazione esiste solo ciò che essa è in grado di riconoscere attraverso processi di attivazione che portano alla costruzione della realtà con la quale l'organizzazione interagisce” (Zan, 1988, p. 67).

Tornando ai sistemi educativi, è dunque l'Unità Scolastica che, attraverso i suoi processi di decisione interna, interpreta il contesto, decide quali sono gli interlocutori che effettivamente assume, i bisogni e le priorità in rapporto ai quali immagina e costruisce il proprio progetto educativo; in tale prospettiva diventa particolarmente importante la *dimensione storica* e il rapporto con il passato (e quindi la consapevolezza processuale e la riflessione a posteriori)⁶: “La maggiore attenzione che deve essere attribuita al passato di una qualsiasi

⁵ Paragonando l'organizzazione ad un “organismo attivo”, è opportuno ricordare il contributo fondamentale di J. Piaget (1937) secondo il quale la persona non è un ricevitore di dati, non accumula duplicati dell'ambiente e non copia eventi esterni. Al contrario, la persona scandisce e attiva il flusso di esperienza e i risultati di queste attività sono contenuti in un reticolo di sequenze causali o mappa causale. In base ad una tale prospettiva, il rapporto con l'ambiente muta quindi radicalmente: non si parla più di *input ed output*, di ambiente come fonte principale di informazione che stabilisce la crescita e la modificazione della conoscenza; si parla piuttosto di *elementi perturbatori* che intervengono e possono essere presi o no in considerazione dal sistema.

⁶ L'importanza del rapporto con la *Storia* (nel senso di una connessione tra passato, presente e futuro) e la centralità della dimensione riflessiva in ogni processo immaginativo erano già stati messi in evidenza da Dewey nel 1933

organizzazione si accompagna ad un recupero del *tempo* come variabile organizzativa (...). Il tempo diventa elemento essenziale non solo nella configurazione delle mappe cognitive individuali ed organizzative, ma la diversità nelle percezioni temporali diventa anche un elemento di differenziazione nella costruzione delle diverse strategie” (Zan, 1988, p. 70).

Per condurre un ulteriore approfondimento finalizzato all’interpretazione dei fenomeni organizzativi inerenti ai servizi educativi, è utile introdurre il concetto di *legame debole*. All’interno di un paradigma di “razionalità assoluta” i *legami* vengono pensati come *forti*: le relazioni tra gli elementi vengono decise secondo ragione e si realizzano così come sono state decise; il progetto complessivo dell’organizzazione lega tutti gli elementi in modo strettamente organico e funzionale, *come in una macchina*. In contrasto con una simile prospettiva, Weick, nel suo saggio, ormai classico, che rappresenta uno dei contributi più innovativi all’analisi organizzativa (1976), si occupa delle logiche che presiedono alle relazioni tra le diverse componenti di un *loosely coupled system* (traducibile con “sistema a legame debole”), termine che rimanda ad un’analogia con la chimica, dalla quale originariamente deriva, e che si riferisce ai legami deboli (o anche liberi) tra due o più molecole.

Prendendo come esempio paradigmatico il sistema scolastico, Weick concentra la propria attenzione su quegli scambi che avvengono tra più unità all’interno di uno stesso sistema e che sono caratterizzati da grande indeterminatezza. Nel caso di una Unità Scolastica si tratta di ciò che unisce i diversi fattori dell’organizzazione: gli scopi e i mezzi, questi e i risultati, i compiti delle diverse componenti del servizio (dirigente, docenti, personale amministrativo, personale ausiliario, utenti, etc.): essi hanno, per lo più, poche variabili in comune e godono di notevoli spazi di auto-determinazione con un coordinamento interno ridotto. I legami certamente esistono perché altrimenti non si potrebbe parlare di sistema, ma non possono essere considerati come rapporti lineari di causa-effetto, di stimolo-risposta, di dipendenza gerarchica o rapporti di mezzi e fini⁷.

Weick osserva che il concetto di “legame” suggerisce l’idea di una serie di blocchi entro l’organizzazione che possono essere innescati o staccati, di *aree che possono essere più o meno legate*, con vantaggi e svantaggi variabili. Se è vero, infatti, che legami troppo deboli rendono impossibile un progetto educativo unitario, è anche vero che l’esistenza di ampi margini di autonomia consente di evitare che un errore nel progetto o un conflitto circoscritto si ripercuotano su tutto il sistema senza possibilità di correzioni tempestive, e di far fronte a particolari esigenze che possono emergere in un’area delimitata dell’organizzazione, cioè di dare spazio alle possibilità arricchenti della diversità. “Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e

⁷ Le relazioni tra unità di un sistema organizzativo a legami deboli vanno quindi riviste in una prospettiva meno razionalista o che, comunque, accetta e riconosce l’esistenza di una pluralità di razionalità organizzative.

sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione ad organizzazione, che dipendono fortemente *dalla storia stessa dell'organizzazione*" (Zan, 1988, p. 62).

Il problema di chi esercita la *leadership* o di chi mette a punto un progetto (singolo o di gruppo) è allora quello di non assumere come dato imm modificabile il sistema di legami esistente, ma di stabilire che cosa si presta ad essere "legato" e che cosa "slegato". *Il legame debole è al contempo un vincolo ed una risorsa*: tenerne conto e saperlo utilizzare nella progettazione è un modo per affrontare e risolvere, sempre provvisoriamente e parzialmente, il problema della complessità. Dal punto di vista pratico, tutto ciò comporta la possibilità di pensare ed attuare interventi innovativi che coinvolgano, a vari livelli, le diverse componenti della scuola (*si veda infra, il paragrafo 2*).

Nel processo di decisione, relativo all'elaborazione e all'attuazione di un progetto che tenga conto delle dinamiche organizzative e che miri ad incidere su di esse, è anche necessario porre al centro dell'attenzione i concetti di *clima* e di *cultura organizzativa*. Da un punto di vista meteorologico, il *clima* è costituito da un insieme di caratteristiche perduranti, circoscritte ad un'area geografica definita. Questo concetto, trasferito metaforicamente in campo psicosociale, sta di nuovo ad indicare un fenomeno che si manifesta, in modo relativamente stabile, all'interno di un determinato gruppo di individui, attraverso "condizioni socio-psicologiche" che caratterizzano il gruppo stesso.

Focalizzando l'attenzione sul clima, ci si concentra sulla dimensione psicologica e viene quindi recuperato l'elemento umano come entità in grado di produrre degli effetti all'interno dell'organizzazione.

Il clima può, inoltre, essere messo in relazione tanto con il cambiamento che con lo sviluppo organizzativo, dal momento che può avere conseguenze, più o meno favorevoli, verso una determinata organizzazione. Spaltro e de Vito Piscicelli (1990) distinguono tra "clima psicologico" e "clima organizzativo": proprie del clima psicologico sono le descrizioni individuali di pratiche e procedure organizzative, mentre caratteristiche di quello organizzativo sono le descrizioni collettive dell'ambiente; in un caso la dimensione è individuale, nell'altro di gruppo⁸.

Nel momento in cui i membri dell'organizzazione interagiscono fra di loro, si verifica uno scambio di esperienze e di percezioni e le varie mappe vengono confrontate e modificate: risulta, così, un modo comune di percepire ed interpretare ciò che succede nell'organizzazione.

⁸ "Il clima psicologico non è altro che la percezione del clima organizzativo ed è, insieme a quest'ultimo, alla base di una discrepanza che si crea, appunto, tra clima psicologico e clima organizzativo e che viene indicata dagli autori come una possibile nuova linea di ricerca." (Spaltro e de Vito Piscicelli, 1990, p.192). La presenza di molteplici climi fa sì che l'influenza del clima sul comportamento degli individui (prevedibile solo in modo imperfetto) sia molto complessa.

Il clima organizzativo è quindi determinato da percezioni comuni che si evolvono nel corso del tempo e degli eventi. Lo studio, la misura e l'innovazione dei climi organizzativi rappresenta un campo importante per le organizzazioni. Come rilevano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990), oggi è impossibile intervenire progettando, realizzando o innovando organizzazioni senza tenere conto del clima, che ne è parte fondamentale.

Il clima ha, almeno concettualmente, relazioni dirette con la *cultura interna* dell'organizzazione. Reis Louis (1983, p. 196) definisce la cultura come "una struttura di referenza cognitiva e un modello comportamentale trasmesso ai membri di un gruppo dalle generazioni precedenti", sottolineando il fatto che l'idea di cultura si fonda sulla premessa che il significato delle cose non è dato a priori nelle cose stesse, ma che esso risulta dall'interpretazione, ed è negoziato intersoggettivamente. Il livello culturale si riferisce a quella serie di significati che sono propri di un particolare gruppo sociale in un determinato luogo.

In tale prospettiva, le organizzazioni sono, insieme, portatrici e produttrici di cultura. La cultura di un'organizzazione è, infatti, un complesso *idee*, di *valori* e di *tecnologie*, costituitosi nel tempo, mediante il quale essa risolve i propri problemi⁹; essa è il *prodotto della storia specifica dell'organizzazione*, quello che i suoi componenti hanno costruito nel tempo per affrontare i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna¹⁰.

Le linee della cultura interna vengono insegnate ai propri membri, *esplicitamente*, con discorsi, proposte di lavoro e inviti ad assumere determinati comportamenti o, *implicitamente*, con l'esempio e con l'organizzazione stessa.

Le caratteristiche e la funzione della cultura interna, da una parte, fanno sì che questa possa costituire una fonte di resistenza al cambiamento, perché le persone e i gruppi sono portati a non rimettere in discussione le soluzioni consolidate¹¹; dall'altra, offrono però un importante spazio di intervento innovativo. La realtà interna di un'organizzazione non può, infatti, essere letta come una realtà monolitica: l'identità e l'organicità che essa esprime passano attraverso *la convivenza delle diversità, delle contraddizioni e dei conflitti* e

⁹ Le *idee* sono costituite dal complesso delle teorie scientifiche, e non, alle quali si fa riferimento nell'analisi delle situazioni, nella formulazione dei problemi e delle ipotesi di soluzione. I *valori* forniscono il complesso di criteri in base ai quali si assumono le decisioni e costituiscono l'orizzonte entro il quale maggiormente si manifestano i conflitti e si compiono le mediazioni. Le *tecnologie*, usando il termine in senso molto ampio, sono i sistemi di procedure e di strumenti mediante i quali si risolvono i problemi operativi.

¹⁰ Se si guarda, ad esempio, alle diverse Unità Scolastiche, si nota che tutte hanno una propria *identità* con caratteristiche molto differenti.

¹¹ Bertolotti, Forti, Varchetta, (1990) rilevano che il bisogno che i membri di un'organizzazione hanno di usare l'organizzazione nella lotta contro l'ansia, può anche portare allo sviluppo di meccanismi di difesa socialmente strutturati, che appaiono come elementi all'interno della struttura, della cultura, del modo di funzionare dell'organizzazione. Per questi autori tali meccanismi si sviluppano nel tempo come risultato di interazioni collusive e di accordi, spesso inconsci, tra i membri dell'organizzazione sulla forma che questa deve assumere.

sono proprio questi che garantiscono all'organizzazione stessa di mantenersi dinamica nell'esplorazione di nuove soluzioni e impegnata in un processo continuo di *apprendimento organizzativo*.

2. Possibili modalità di intervento per un apprendimento organizzativo

Le organizzazioni (in special modo quelle che, come i servizi educativi, sono particolarmente esposte al problema del confronto costante con i processi di innovazione) tendono sempre più a caratterizzarsi come insiemi che basano le loro condizioni di sviluppo sulla capacità di assumere, incorporare e trasformare conoscenze e perciò di *apprendere*.

L'apprendimento organizzativo è, però, un fenomeno complesso, che non va confuso col cambiamento *tout court* e che va considerato sotto diversi aspetti.

Secondo la teoria dell'azione (cfr. Argyris; Schön, 1978; Weick 1977), le organizzazioni, così come gli individui, agiscono sulla base di mappe cognitive che, non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel corso del tempo grazie ai processi di apprendimento¹².

D'altro canto l'apprendimento è un "processo sociale" in quanto, come è stato detto, non può essere scisso da pratiche contestualizzate, inserite in contesti specifici di attività: "La persona che partecipa all'attività se ne appropria proprio attraverso il processo della sua partecipazione" (Zucchermaglio, 1995, p. 243). Come rileva Gherardi (1994), l'organizzazione può essere interpretata come "*sapere-in-azione*": i soggetti attivi di un processo di apprendimento sono gli individui che operano nelle organizzazioni, ma tale apprendimento diventa "apprendimento organizzativo" solo quando viene messo in pratica, trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali. Nelle organizzazioni le "comunità di pratiche", in quanto costituiscono un ambiente, sociale e fisico, in cui hanno luogo l'apprendimento e il lavoro, sono, dunque, i luoghi fondamentali dell'innovazione (Zucchermaglio 1995; Wenger, 1998).

Molti studiosi delle organizzazioni, utilizzando termini diversi per esprimere lo stesso concetto (anche se con sfumature di senso differenti), sottolineano che, all'interno di ogni comunità di pratiche, coesistono "fisiologicamente" due dimensioni che sono determinanti ai fini di una comprensione della cultura, delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento delle organizzazioni. Si tratta di una dimensione formale, predefinita, *esplicita*, "dichiarata istituzionalmente" e "consacrata nei documenti", e di una "dimensione di fatto", *implicita*, spontanea e non formalizzata, legata alle pratiche "effettivamente" agite da/tra i membri dell'organizzazione. Chi entra in un servizio educativo riceve, ad esempio, consegne esplicite e suggerimenti dai dirigenti

¹² È proprio il concetto di apprendimento organizzativo, centrato sulla teoria dell'azione, che consente un'interpretazione non statica del concetto di "cultura organizzativa" (cfr. Zan, 1988).

e dai colleghi, ma è “modellizzato” anche, e ancor di più, dalle procedure di lavoro entro le quali deve inserirsi; è possibile notare, infatti, che “accanto ad una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell’individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesiste una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all’improvvisazione o al caso, quanto all’accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è “latente” (...) nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente” (Bondioli, 1993, p. 2). Per l’innovazione e l’apprendimento organizzativo è quindi importante che l’organizzazione stessa conosca e riconosca le “pratiche informali” che la caratterizzano, sia come risorsa (nella loro funzione potenzialmente innovativa), sia come fonte di resistenza al cambiamento (in quanto fortemente caratterizzanti l’identità e la cultura interna di una comunità e, per lo più, inconsapevoli)¹³.

L’organizzazione, dunque, produce una sua *storia cognitiva*, accumula una propria cultura che è il risultato di tutto ciò che ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi. Si tratta, come afferma Demetrio (1994, p. 71) di una storia che minaccia ogni possibilità evolutiva quando “si sedimenta in ritualità e ricorsività refrattarie a qualsivoglia interferenza modificatrice”; una storia però che, se ricostruita in modalità di ri-apprendimento, consente di comprendere *dove e come* non si sia saputo avviare un processo di cambiamento e che, quindi, può essere la base di una innovazione consapevole.

I procedimenti adottati da un’organizzazione possono, pertanto, essere definiti *di tipo conservatore* quando il rapporto tra cultura interna e progetto di cambiamento resta *implicito* e l’organizzazione si mantiene in una posizione di conservazione rispetto alla propria storia, nel rapporto con l’ambiente e nei rapporti interni, tendendo a ripetere i moduli di funzionamento appresi nel tempo. I procedimenti sono invece di tipo *innovativo* quando il rapporto tra progettazione e cultura interna diventa dinamico e dialettico, quando cioè si inserisce consapevolmente la ricerca della modificazione di alcuni aspetti delle teorie di riferimento o del sistema dei valori o delle tecnologie.

L’apprendimento, inteso come risultato di un “procedimento di tipo innovativo”, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel “modo di vedere” o di pensare, cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità, poiché pro-

¹³ Spaltro e de Vito Piscicelli, prendendo in considerazione tutti i problemi logici ed emotivi del cambiare, e sottolineando come tipica dei problemi di cambiamento la *dualità tra parola e azione*, notano che “spesso vi è un gusto speciale a parlare del cambiamento e a fantasticarlo come possibile (come se fantasticarlo permettesse di procrastinarlo) e voler cambiare, parlarne, significa rifiutarsi di cambiare”. Essi rilevano anche che: “è curioso vedere come proprio quelli che diffondono l’idea di cambiamento come valore realizzano il rifiuto del cambiamento come prassi. (...) La schisi tra parola e azione non è casuale. Essa realizza vantaggi immensi per l’individuo al quale consente di diluire nel tempo la propria ansia da dispersione e da pluralità. E’ un processo duale perché permette di controllare l’ansia del rapporto tra passato e futuro e l’ansia del rapporto tra se stesso e la pluralità degli altri” (1990, p. 25).

voca conseguenze anche sul modo stesso di *concepire e dirigere il cambiamento* (determinando un “cambiamento di secondo livello”¹⁴). In tale prospettiva si colloca il contributo di Argyris e Schön (1978), che distinguono tre tipologie di apprendimento, riferendosi ai concetti di *single loop* (apprendimento organizzativo, in termini di adattamento ai problemi e agli stimoli del contesto d'azione in base a schemi consolidati), *double loop* (apprendimento in termini di individuazione di modalità inedite di soluzione dei problemi attraverso l'invenzione di nuovi schemi d'azione e di ristrutturazione, sia sul piano cognitivo che socio-relazionale) e *deutero learning* (capacità di apprendere ad apprendere)¹⁵.

Un “apprendimento di secondo livello” ridefinisce quindi l'identità stessa di un'organizzazione e coinvolge direttamente sia la dimensione individuale, sia la dimensione sociale. Come affermano Spaltro e de Vito Piscicelli (1990, p. 35): “Lo sviluppo individuale e di gruppo può essere concepito come passaggio logico temporale da precedenti a seguenti capacità comunicative (e di potere), come un passaggio cioè da una conoscenza delle cose (oggetti e persone) ad una conoscenza di qualcosa sulle cose, fino ad una conoscenza di sé in rapporto alle cose; in una sequenza di conoscenza e di comunicazioni progressivamente più ansiogena ma anche più matura, nel senso della consapevolezza e della maggiore capacità di attualizzazione del sé”.

Apprendendo non soltanto dalla individuazione degli “errori”, ma anche dalle operazioni tese a correggerli, l'organizzazione apprende a darsi metodologie di risoluzione dei problemi. Ciò costituisce uno dei momenti cruciali dell'apprendimento organizzativo e richiede l'esplicitazione di rappresentazioni e percezioni individuali dei diversi modi di agire, di produrre idee, di decidere, di accorgersi di errori e disfunzioni. E' quindi fondamentale che l'organizzazione istituisca *spazi di riflessione cognitiva* al fine di incrementare i “dispositivi di autoregolazione valutativa” di cui ha un grande bisogno. Come sottolinea Demetrio (1994, p. 85) “l'educabilità cognitiva si costruisce in relazione ad una *mediazione* sia di tipo umano (un formatore competente), sia di tipo contestuale: uno spazio specifico per lo sviluppo, oppure un'organizzazione che, nel suo complesso, tiene conto dell'importanza a suo vantaggio della centralità del lavoro mentale in ogni suo momento e anfratto.

È evidente, pertanto, la potenziale valenza innovativa dell'intervento di un esperto che prenda in considerazione il sistema scolastico nel suo insieme perché, oltre che sulle “pratiche”, può riuscire ad incidere sulle teorie di riferimento e sui valori dell'organizzazione¹⁶.

¹⁴ “Nella prospettiva del cambiamento 2, la soluzione consiste semplicemente nel cambiare un insieme di premesse in un altro insieme dello stesso tipo logico (...) O, per usare termini più filosofici, è evidente che non è la stessa cosa se ci consideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono “reali” soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate – oltre a sapere che possiamo cambiarle” (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974, p. 40).

¹⁵ Cfr. in proposito anche Bateson, 1972.

¹⁶ Un percorso molto efficace ai fini di un apprendimento organizzativo è quello della

Se si fa propria una prospettiva che guarda alla “comunità che apprende”, considerando nello specifico il contesto scolastico, non si può non rilevare la centralità della dimensione comunicativa e relazionale e, ancora una volta, la complessità legata, da un lato, ai diversi sottoinsiemi sociali esistenti (organi collegiali, gruppi di programmazione, gruppi con genitori, gruppi-classe, piccoli gruppi di apprendimento, laboratori, etc.), dall’altro, alla stessa “responsabilità educativa” e al rapporto con gli allievi.

Nel progettare un intervento all’interno della scuola (*e per la scuola*) è quindi necessario farsi carico anche della “dimensione di gruppo”, considerandola tanto come *strumento* quanto come *obiettivo* del lavoro, sia con gli alunni che con gli insegnanti.

È ipotizzabile che l’uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come “spazio di contenimento” e di elaborazione (Bion, 1961) consenta di attivare una “logica plurale invece che “singolare” (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi)¹⁷ e contribuisca a creare una “cultura condivisa”, indispensabile per progredire nel processo di cambiamento e, più in generale, nello sviluppo del servizio educativo.

Adottare una prospettiva ecologica implica, inoltre, il prendere in considerazione gli effetti che ogni scelta organizzativa comporta sulla qualità dell’esperienza degli alunni, tenendo conto della transazione tra i contesti, della complessità dei processi di apprendimento e della valenza della dimensione relazionale.

Alla luce di quanto detto finora, di seguito presento una schematizzazione di possibili livelli di intervento in un contesto scolastico da parte di un esperto esterno, anche quando questi sia chiamato a condurre un laboratorio con gli alunni per far fronte, attraverso percorsi innovativi, ai loro bisogni. Nella classificazione vi è un ordine crescente in funzione di un crescente coinvolgimento dell’istituzione e quindi della ricaduta sul piano organizzativo. Nello schema non è stata considerata la *dimensione diacronica*, ma risulta evidente che un intervento è tanto più significativo, quanto più lungo è il periodo in cui viene attuato (per un apprendimento significativo sarebbe necessario almeno un anno scolastico).

Nell’ottica di un coinvolgimento progressivo¹⁸ e di una progressiva autorganizzazione del sistema scolastico, è possibile pensare a proposte che contemplino il passaggio da un livello ad un altro in ordine crescente, distribuite

educational evaluation (o “valutazione di contesto”), rivolto ai docenti e centrato, in termini autovalutativi, sulla riflessione sulle proprie pratiche e sulla individuazione dei punti forti e dei punti deboli del servizio di cui si fa parte (cfr. Mignosi, 2001).

¹⁷ Si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell’organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che connota l’organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee. (Quaglino, Carozzi, 1995).

¹⁸ Si tratta di calibrare l’intervento sui bisogni dell’organizzazione e, così come avviene nella promozione dell’apprendimento individuale, di fare delle proposte che si muovano “nell’area dello sviluppo prossimo” (Vyotskij, 1978): non troppo distanti, quindi, né troppo vicine, rispetto al livello in cui si trova l’organizzazione stessa e tali da consentire un apprendimento più ricco di quello che potrebbe conseguire “da sola”.

su più anni. Secondo lo schema che segue, ad esempio, è pensabile (e, a seconda dei casi, preferibile) un passaggio graduale da una proposta a livello 3 ad una a livello 7 (per le possibilità di *modelling* e per il maggiore contenimento delle ansie che il livello 3 comporta).

È importante rilevare che si fa riferimento anche alle “*garanzie*”, intendendo con questo termine le condizioni organizzative che garantiscono l’efficacia complessiva dell’intervento: progetti ottimi nei contenuti e nell’articolazione rischiano, infatti, di ottenere risultati molto scarsi o, addirittura, di fallire, se non sono pensati in relazione al contesto ed agli effetti che su tale contesto possono produrre. Si tratta allora di assumere, consapevolmente ed intenzionalmente, la dimensione dinamico-organizzativa come componente essenziale di qualunque intervento che voglia connotarsi come “significativo” per la comunità per la quale è pensato.

Esempi di diversi livelli di intervento in un sistema scolastico

Nota 1. *Si tratta di una schematizzazione utile non solo per mettere in relazione il senso e l’efficacia delle proprie azioni con il contesto di lavoro e con le scelte organizzative, ma anche per provare a stabilire delle garanzie di base.*

Nota 2. *Prima di tutto è importante la chiarezza relativamente alla “comittenza”: da dove e come nasce la richiesta di intervento? Quali sono le richieste esplicite e quali quelle implicite?*

Livello 0. L’esperto si trova coinvolto in un progetto definito dall’esterno e conduce la sua attività da solo, generalmente in orario extrascolastico (ma anche, a seconda del progetto, in orario scolastico), con un gruppo già dato di alunni provenienti da classi diverse (di cui non conosce i criteri di costituzione). L’intervento viene condotto in modo del tutto scollegato dalla scuola.

Livello 1. L’esperto ha uno/due incontri con il dirigente e con gli insegnanti, avviene uno scambio di informazioni ma le scelte organizzative sono fatte dalla scuola. L’intervento con gli alunni è scollegato dalle normali attività curricolari. Alla fine l’esperto consegna una relazione.

Livello 2. Si mantiene lo scambio di informazioni iniziale, vengono condivisi con gli insegnanti designati dalla scuola i criteri per la formazione del gruppo di alunni. L’esperto gestisce da solo il laboratorio. Vengono effettuati alcuni “incontri di restituzione” con gli insegnanti rispetto a quanto accaduto ed a quanto osservato durante il laboratorio.

Livello 3. Lo scambio di informazioni iniziale viene effettuato in un tempo notevolmente precedente all’inizio delle attività. Oltre a condividere i criteri di scelta per la composizione del gruppo, l’esperto negozia con i docenti il progetto sulla base delle loro richieste e delle sue competenze. Vi può essere la presenza di insegnanti all’interno del laboratorio in qualità di osservatori o *tutor* (anche se non facenti parte della o delle classi degli alunni partecipanti).

Livello 4. Quanto previsto per il livello 3, ma in più, gli insegnanti che partecipano in qualità di osservatori appartengono alla classe o alle classi de-

gli alunni coinvolti e vengono messi a parte via via delle attività previste dal progetto. Gli incontri possono essere effettuati anche in orario scolastico.

Livello 5. Quanto previsto per il livello 4. Le attività laboratoriali sono inserite all'interno della programmazione curricolare. L'esperto e i docenti condividono l'impianto organizzativo e il progetto di lavoro. Si lavora in orario scolastico preferibilmente con gruppi classe (o con piccoli gruppi di una stessa classe).

Livello 6. Tutto quanto previsto per il livello 5, in più alcuni insegnanti sono direttamente coinvolti nelle attività (anche se la responsabilità della conduzione rimane dell'esperto) e seguono l'intero processo. Vi è una co-progettazione iniziale. Il percorso di lavoro si configura nei termini di una formazione in servizio, grazie ad incontri sistematici *in itinere* con i docenti e alla possibilità di connettere circolarmente teoria, metodologia, esperienza. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema (famiglie, personale ATA...). Può essere previsto un momento di formazione sul piano esperienziale anche per i docenti.

Livello 7. L'esperto effettua una formazione iniziale sul piano esperienziale per i docenti, li supporta nella fase di progettazione e conduce poi, sistematicamente, incontri di supervisione *in itinere* sulla base di protocolli scritti, centrati sull'osservazione della relazione circolare tra ciò che viene proposto, le emozioni provate, le metodologie e le modalità comunicative utilizzate e quanto accade nel gruppo degli alunni. La supervisione è relativa anche alla valutazione *in itinere* e finale. I docenti conducono in prima persona i laboratori. Le attività vengono documentate e "pubblicizzate" all'interno della scuola. Vengono individuate diverse forme di coinvolgimento delle altre componenti del sistema scolastico durante l'intero percorso.

In conclusione è possibile individuare alcune *parole-chiave* che connotano un intervento che si prefigge di avviare un processo di apprendimento e cambiamento nella scuola in termini organizzativi: sintonizzazione sui bisogni formativi dell'organizzazione, corresponsabilizzazione, negoziazione, linguaggio comune, con-partecipazione, connessione con la programmazione curricolare, interdisciplinarietà, circolazione delle informazioni, dimensione processuale, riflessività, valutazione di processo e di sistema, condivisione a diversi livelli con tutte le componenti del sistema scolastico.

Riferimenti Bibliografici

- C. Argyris, D. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Cambridge, Mass, Addison-Wesley, 1978.
 G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976.
 G. Bateson (1979), *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.
 A.M. Bertolotti, D. Forti, G. Varchetta, *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle Organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

- W.R. Bion (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971
- A. Bondioli, *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna* in "Insegnamenti Pedagogici", Dip. di Filosofia dell'Università di Pavia, *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*, Bergamo, Junior, pp. 1-16, 1993.
- U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- M. Ceruti, *Presentazione* in H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti, pp. 5-27, 1992
- D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994.
- J. Dewey (1933), *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- S. Gherardi (1994), *Imparare a decidere*, in D. Demetrio, (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994, pp. 161-208.
- G.F. Lanzara, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- E. Mignosi, *La valutazione di contesto come intervento formativo*, "Bollettino della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer", nn. 1-2, Palermo, 2001, pp. 1-39.
- E. Mignosi, *La Formazione dei formatori e la Danzamovimentoterapia*, Palermo, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, 2008.
- J. Piaget (1937), *La costruzione del reale del bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.
- G. P. Quaglino, G. P. Carozzi, *Il processo di formazione*, Milano, Franco Angeli, 1995.
- M. Reis Louis (1983) *Le organizzazioni come ambiti di produzione culturale*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 195-209
- P. Romei, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991.
- E. Spaltro, P. De Vito Piscicelli, *Psicologia per le organizzazioni*, Roma, NIS, 1990.
- L. S. Vygotskij (1978), *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1987.
- E. Wenger (1998), *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- P. Watzlawick, J. H. Weakland, R. Fisch (1973), *Change*, Roma, Astrolabio, 1974.
- K. E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled System*, in "Administrative Science Quarterly", 21, 1976, pp. 1-19.
- K. E. Weick (1977), *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in S. Zan (a cura di), 1988, pp. 211-244
- S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988
- S. Zan, *Introduzione*, in S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 15-74
- C. Zucchermaglio *Studiare le organizzazioni*, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di). *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995

