4. INQUADRAMENTO GENERALE

4.1. Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per la scuola

di *Alberto F. De Toni*

Gli scenari futuri della scuola

In un recente libro – scritto insieme a Stefano De Marchi – dal titolo *Scuole auto-organizzate. Verso ambienti di apprendimento innovativi* (2018), sosteniamo che i più importanti studi sull'evoluzione dei sistemi scolastici evidenziano come:

- il futuro della scuola è basato sulla sua autonomia responsabile e sulla sua capacità di interagire con le comunità vicine e lontane (Oecd, 2001);
- il futuro della scuola è basato sulla personalizzazione dell'apprendimento (Miller e Bentley, 2003);
- la rivoluzione digitale – che consente l'apprendimento cognitivo a distanza – non mette in discussione il ruolo della scuola come luogo fisico per l'acquisizione di competenze trasversali non cognitive (Teacher Leaders Network, 2008)[1];
- i cambiamenti di successo del sistema scolastico emergono dal basso: tutte le esperienze riuscite lo dimostrano (Atlantic Philanthropies, 2008)[2].

[1] Nel 2008 il *Teacher Leaders Network*, una comunità virtuale di insegnanti e dirigenti scolastici americani, ha organizzato un forum sulle prospettive dell'istruzione indotte dalla diffusione delle nuove tecnologie. Il resoconto della discussione è stato pubblicato il 24 luglio 2008 nel supplemento *Teacher Magazine* del settimanale americano *Education Week*.

[2] Cosa fare per pianificare riforme scolastiche di ampio respiro? O meglio, si può ancora concepire e realizzare una riforma dell'intero sistema scolastico? La questione è stata al centro di un seminario patrocinato dalla fondazione *Atlantic Philanthropies* tenutosi a Dublino nel

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

Queste tesi – sostenute da autorevoli studi internazionali – vanno nella stessa direzione indicata nel testo citato: la scuola del futuro è la scuola auto-organizzata, capace di reali cambiamenti dal basso, con il Ministero dell'Istruzione che sostiene il finanziamento pubblico, definisce le linee guida e fissa gli obiettivi sul medio periodo. Una scuola auto-organizzata che in Italia invera la sua autonomia non ancora pienamente dispiegata.

La scuola come sistema complesso

Karl E. Weick – autorevole professore statunitense di psicologia e di comportamento organizzativo – in un suo celebre articolo, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole* (1976), colloca le scuole all'interno delle organizzazioni caratterizzate da legami deboli.

In una organizzazione caratterizzata da legami deboli gli elementi che la costituiscono – persone, unità organizzative, attori esterni, risorse, eventi, attività ecc. – interagiscono, ma mantengono ognuno la propria identità e indipendenza, la loro separatezza fisica o logica. Il legame che li unisce è saltuario, circoscritto, poco rilevante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione.

Esempi di legami deboli a scuola sono i legami tra insegnanti e studenti, insegnanti e genitori, insegnanti e dirigenti, insegnanti e insegnanti, studenti e studenti, insegnanti e personale amministrativo, insegnanti e risorse materiali, mezzi e fini, decisioni e piani, intenzioni e azioni, procedure e risultati, ieri e domani ecc.

I legami deboli sono tipici dei sistemi complessi. Secondo Mario Comoglio – professore di Psicologia dell'Istruzione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana – la complessità della scuola è data da una serie di fattori intrinsecamente connessi quali (2002, p. VIII):

- la natura e la qualità dei contenuti da apprendere;
- l'eterogeneità delle persone (definita dai loro livelli di responsabilità, di motivazione, di impegno e di moralità) che prendono parte al processo;
- il tempo storico e anche il contesto fisico, sociale e culturale entro cui tale processo si sviluppa;
- la non linearità dei processi di insegnamento e apprendimento.

luglio 2006 (Sugrue, 2008), al quale hanno partecipato alcuni tra i promotori delle più note riforme scolastiche realizzate nell'ultimo quarto di secolo nel mondo anglosassone.

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

Ne consegue che non vi è interdipendenza tra le programmazioni, i curricoli, i processi di insegnamento e gli esiti finali. La natura e il numero delle variabili sono di difficile identificazione, le diagnosi risultano incerte.

La scuola è una realtà dinamica e adattiva che secondo Comoglio

> vive ai limiti tra ordine e disordine in continuo cambiamento. È visibile nel suo insieme come in ognuna delle sue parti. Dispone di una quantità elevata di risorse che rendono possibili e a portata di mano molti obiettivi ambiziosi, anche se non è in grado di realizzarli tutti. Le connessioni tra i membri sono numerosissime e in grado di produrre grandi risultati. In essa, più che dinamiche lineari di causa-effetto, si realizzano relazioni circolari con effetti che retroagiscono sulle cause. Nella condizione di dover affrontare problemi e trovare soluzioni non può affidarsi a sicurezze o all'esperienza, ma cerca soluzioni per tentativi ed errori (2010, p. VIII).

Un contributo autorevole nel considerare le scuole come realtà complesse che vivono all'orlo del caos tra ordine e disordine (troppo ordine: morte per fossilizzazione, troppo disordine: morte per disintegrazione) è quello di Thomas J. Sergiovanni (1937-2013) studioso statunitense famoso per le sue idee e teorie sulla leadership educativa che hanno contribuito a migliorare la comprensione di come i leader educativi possano guidare più efficacemente le scuole. Secondo Sergiovanni (2001) nella scuola convivono la comunità professionale dei docenti, degli studenti, dei genitori, della dirigenza, con obiettivi a volte univoci, a volte divergenti; la sua vita e il suo sviluppo non sono garantiti da leggi, da compiti e ruoli, da relazioni gerarchiche, dall'osservanza dei regolamenti e dalla qualità di chi dirige.

La ricerca di risposte semplici non sembra adeguata alla scuola, ma deriva da un'impostazione razionalistica della scuola che postula ingiustificatamente la linearità e la prevedibilità del mondo con conseguenti teorie di gestione e di leadership accattivanti sulla carta, ma non adatte alla realtà della scuola: «un mondo disordinato ha bisogno di teorie disordinate» (2001, p. XVIII). Siccome l'ambiente scuola è turbolento e la pratica indeterminata, per la maggior parte dei problemi non ci sono soluzioni tecniche e razionali preconfezionate.

All'interno di una riflessione sui limiti della teoria tradizionale della gestione, Sergiovanni traccia tre "orizzonti mentali" della pratica del dirigente scolastico: quello del Mistico, dell'Ordinato e del Disordinato (2001, p. 46). Essi hanno concezioni molto diverse della natura della pratica e delle relazioni tra la stessa pratica e le conoscenze che provengono dalla teoria e dalla ricerca in ambito educativo. Per i Mistici non esiste alcuna relazione; per gli

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

Ordinati le conoscenze teoriche sono sovraordinate alla pratica e per i Disordinati, infine, le conoscenze sono subordinate alla pratica.

Tralasciando i mistici e sebbene ci si possa sentire a proprio agio nel considerare la gestione come un processo logico di soluzione dei problemi attraverso l'applicazione di tecniche standard a situazioni prevedibili (gli ordinati), una prospettiva più realistica fa piuttosto pensare a un processo di gestione del caos (i disordinati) (Schön, 1983, pp. 14-16).

Il paradigma entro cui operano i disordinati è la pratica riflessiva, interessante concetto sviluppato dal professore Donald A. Schön (1930-1997) del MIT, nel suo seminale libro The Reflective Practitioner del 1983. La cosa interessa la formazione di tutti i professionisti: ingegneri, architetti, medici, avvocati, commercialisti, insegnanti, dirigenti scolastici ecc.

La pratica riflessiva si fonda sulla realtà che la conoscenza professionale è diversa da quella scientifica. La conoscenza professionale si crea nell'uso man mano che i professionisti – che affrontano problemi mal-definiti, unici e in continuo cambiamento – decidono il corso dell'azione.

Ralph W. Tyler (1902-1994), educatore americano, sostiene che:

> Anche i ricercatori e molti studiosi non comprendono le pratiche educative. La pratica di ogni professionista evolve in modo informale e generalmente le procedure professionali non derivano da progetti sistematici fondati sui risultati della ricerca. La pratica professionale si è per lo più sviluppata attraverso "tentativi-ed-errori" e sforzi intuitivi. Col tempo, i professionisti scoprono le procedure che sembrano funzionare e altre che sono inadeguate. La pratica professionale dell'insegnamento, come quella del diritto, della medicina, e della teologia è soprattutto il prodotto dell'esperienza dei professionisti, in modo particolare di quelli che sono più creativi, inventivi e capaci di osservazione rispetto alla media.

Gli studi scientifici sono importanti per le varie professioni. Ma la scienza, secondo Tyler, «spiega i fenomeni, non produce le pratiche». I professionisti si affidano fondamentalmente all'intuizione informata mentre creano conoscenze in uso. L'intuizione è informata da una parte dalla conoscenza teorica e dall'altra dall'interazione con il contesto della pratica. Quando usano l'intuizione informata, gli insegnanti si stanno impegnando nella pratica riflessiva. Il conoscere è nell'azione stessa e i professionisti riflessivi diventano studenti della loro pratica. Essi investigano il contesto e sperimentano diversi corsi di azione.

L'organizzazione scolastica come motore del cambiamento

Secondo l'OECD (2013) le due variabili chiave per ottenere ambienti di apprendimento innovativi sono: organizzazione e pedagogia. Detto in altri

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

termini l'organizzazione scolastica viene considerata – insieme ai processi pedagogici – centrale nel legare i quattro elementi fondamentali del processo insegnamento/apprendimento: discenti, docenti, contenuti e risorse.

Il ruolo dell'organizzazione scolastica come variabile determinante nel funzionamento della scuola è oggetto di molti studi nel quadro di diversi filoni di ricerca. Tra questi ultimi ne citiamo due, tra i più importanti: la School Effectiveness Research e la School Improvement. Il focus del primo filone di studi è sulla scuola (e la sua organizzazione), mentre il focus del secondo filone è sugli insegnanti.

In modo più ampio il focus della prima corrente di pensiero è sulle scuole efficaci, sui rapporti tra scuola e rendimenti scolastici, sul rapporto tra i processi organizzativi e gestionali della scuola e gli apprendimenti dei discenti. Il focus della seconda corrente di pensiero è sugli insegnanti, sui processi di miglioramento (si concentra su cultura, sul clima e sulle condizioni lavorative), sul cambiamento, sulla leadership, sulle comunità di apprendimento, sui network e sul benchmarking internazionale.

Il movimento internazionale della School Effectiveness Research (Mortimore, 1998; Sammons, 1999; Scheerens e Bosker, 1997; Teddlie e Reynolds, 2000) – sviluppatosi in USA, Regno Unito, Olanda, Svezia e Norvegia – valuta empiricamente, attraverso un approccio quantitativo, l'effetto della gestione e organizzazione della scuola sugli apprendimenti degli studenti (cognitivi nelle discipline base di lettura, matematica, scienze). Come recita emblematicamente il titolo di una di queste ricerche: «La scuola può fare la differenza» (Brookover et al., 1979). In sintesi, secondo le ricerche di questo filone emerge che le correlazioni tra apprendimenti e variabili di input (ad esempio spesa per studente, rapporto numero studenti per docente, condizione di entrata degli studenti) sono modesti, mentre contano di più quelle tra apprendimenti e processi educativi in classe; tuttavia, siccome il management e la leadership creano le condizioni di contesto dei processi in classe, questi assumono indirettamente grande rilevanza (Creemers, 1996). Quindi più le variabili classe e scuola sono consistenti e coese tra loro, più alti saranno i risultati negli apprendimenti.

Il filone della School Improvement (Hopkins, 1997; Teddlie, Stringfield, 1993) è costituito da studi che – attraverso un approccio qualitativo – sottolineano l'importanza degli insegnanti e della leadership in grado di proporre strategie di miglioramento. Enfasi viene posta sul clima e sulle condizioni lavorative, ma raramente si è misurato l'impatto dei programmi di miglioramento sui rendimenti. Più recentemente ci si è concentrati sul contesto di apprendimento, ad esempio sul background degli studenti, sulle famiglie di appartenenza, sulla localizzazione territoriale.

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

In generale ci sentiamo di affermare che il ruolo che ogni singola scuola può assumere è legato al suo grado di autonomia. L'autonomia è la condizione normativa entro cui si possono attivare i processi di cambiamento dal basso, processi di emergenza che danno vita all'auto-organizzazione. La legislazione italiana dà uno spazio parziale all'autonomia scolastica, riconoscendo alle scuole autonomia didattica e organizzativa, ma non una reale autonomia finanziaria come quella di cui godono le università. È in questo spazio limitato di autonomia che l'auto-organizzazione scolastica può comunque diventare uno dei motori chiave dell'innovazione.

Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per le organizzazioni

Il cambiamento è probabilmente l'argomento centrale nella strategia e gestione delle organizzazioni. *Panta rei*, tutto scorre. Tutto cambia anche nella scuola: studenti, professori, tecnici, dirigenti scolastici, professioni, obiettivi, domanda e offerta scolastica, tecnologie ecc. E cambiano anche strategie, organizzazioni, tecniche di gestione, modalità di apprendimento e insegnamento, ecc.

Ma come affrontare e realizzare il cambiamento? Questa è la domanda decisiva che si pongono tutti e le risposte sia in letteratura che nelle esperienze delle persone sono le più diversificate.

In questo contributo si sostiene la tesi che nel cambiamento organizzativo la self-leadership è un elemento chiave sia nel modello cosiddetto turnaround, ovvero processo discontinuo e percorso pianificato, sia in quello di *transformation*, ovvero processo continuo e percorso emergente (Rebora, 2016), cioè sia in cambiamenti caratterizzati da una svolta netta, sia in quelli riconducibili ad una vera e propria metamorfosi.

La *self-leadership* chiama in causa l'auto-organizzazione intesa come il risultato di un processo dinamico di emergenza dal basso, basato sulle interazioni locali tra le parti costituenti e privo di controllo centralizzato, attraverso cui un sistema complesso riorganizza le sue componenti di base per formare una nuova configurazione dotata di proprietà diverse rispetto alle sue componenti elementari. In poche parole il tutto è maggiore della somma delle sue parti.

Il processo di emergenza dal basso che genera auto-organizzazione è evidente nel mondo fisico (il laser è luce sincronizzata), nel mondo biologico (il dispiegarsi armonioso di uno stormo di uccelli è generato dall'applicazione da parte di ciascun membro di poche micro-regole individuali), nel mondo sociale (i distretti industriali nascono dal basso mediante interazioni sociali, culturali ed economiche). Scienze naturali, scienze della vita e scienze sociali descrivono come in molti fenomeni rispettivamente fisici, biologici e sociali,

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

l'organizzazione non è imposta dall'alto, ma emerge dal basso, diventando così auto-organizzazione (De Toni, Comello, Ioan, 2011).

Il fisico premio Nobel Philip Warren Anderson (1923) ha dichiarato che «l'emergenza, in tutta la sua infinita varietà, è il mistero più affascinante della scienza». Noi, parafrasandolo, sosteniamo che «l'auto-organizzazione, in tutta la sua infinita varietà, è il futuro più affascinante per le organizzazioni».

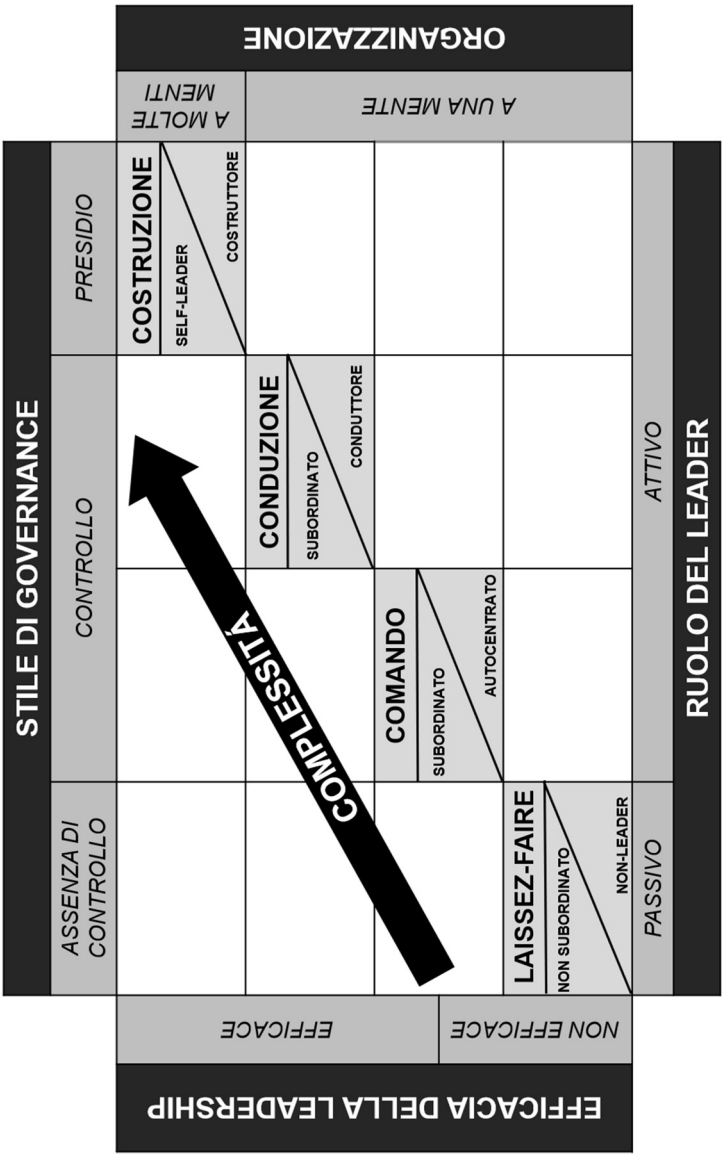
Stili di leadership nelle organizzazioni

Nelle organizzazioni è possibile osservare stili di leadership come quelli rappresentanti sotto (Fig. 13): laissez-faire, comando, conduzione, costruzione. I diversi stili sono individuati dall'incrocio di quattro variabili: ruolo del leader (attivo o passivo); efficacia della leadership (presente o assente); organizzazione (a una mente o a molte menti); stile di governo (governo assente, controllo, presidio). Sulla base dei valori assunti da queste quattro variabili è possibile individuare quattro stili di leadership di seguito descritti.

- *Laissez-faire*: il capo è passivo, disinteressato, non stimola, non collabora, non si assume responsabilità, non prende decisioni, non fornisce feedback. Gli addetti non gli riconoscono il ruolo di leader; della serie: la leadership è una election non è una nomination! Il gruppo non collabora ed è poco coeso. Il controllo è assente e la leadership non è efficace. L'organizzazione è riconducibile ad una sola mente: quella del capo.
- *Comando*: il capo è direttivo, gli piace comandare, si impone, talvolta è auto-centrato. Gli addetti si sentono dei subordinati. La leadership è parzialmente efficace. L'organizzazione è a una mente e assicura un controllo parziale.
- *Conduzione*: il capo è una persona illuminata, è attivo e conduce i propri addetti a destinazione. Leader significa appunto conduttore: dal verbo *to lead* = condurre. La leadership è efficace, il controllo è pieno, anche se l'organizzazione rimane ad una mente.
- *Costruzione*: il capo opera affinché tutti i propri addetti a regime diventino dei *self-leader*. Costruisce un contesto di valori condivisi, delinea una visione attorno a cui mobilitare gli sforzi di tutti, fornisce l'energia del cambiamento, trasferisce i contenuti delle tecniche professionali, dà l'esempio.

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

Fig. 13 – Stili di leadership nelle organizzazioni



Fonte: De Toni, De Zan, 2015

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

A loro volta gli addetti sviluppano non solo competenze, ma anche auto-motivazione, la quale è alla base dei processi di emergenza dal basso che realizzano l'auto-organizzazione. Il leader non è più quello che conduce a destinazione i propri: ognuno trova la propria strada in una logica di self-leadership. Il leader diventa un costruttore di contesti dove ciascuno a regime diventa leader di se stesso. Il controllo non è più centrale del capo, ma è operato in periferia dagli addetti stessi. Si realizza per il leader il passaggio dal "controllo" al "presidio". L'organizzazione non è più ad una mente, ma a molte menti: tutte quelle dei collaboratori. L'efficacia della leadership è dovuta non solo al responsabile, ma a tutto il gruppo.

Nelle organizzazioni raramente si incontra il laissez-faire (negativo); gli stili più diffusi sono il comando (negativo) e la conduzione (positiva). Lo stile di leadership migliore – quello della costruzione – è raro e tipico delle organizzazioni chiamate ad operare in situazioni di grande complessità, a cui si risponde non con modelli prevalentemente gerarchici, ma con modelli prevalentemente auto-organizzati.

In una organizzazione che promuove l'auto-organizzazione il manager passa da un ruolo riduzionistico ad un ruolo complesso, dalla "pianificazione e controllo" delle attività alla "creazione e presidio" del contesto. 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 gestire la complessità crescente è opportuno puntare sulla partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-imprenditorialità. Serve intelligenza distribuita, inter-connessa, auto-motivata e auto-attivata. Al centro non si risolve. Il futuro è nella periferia.

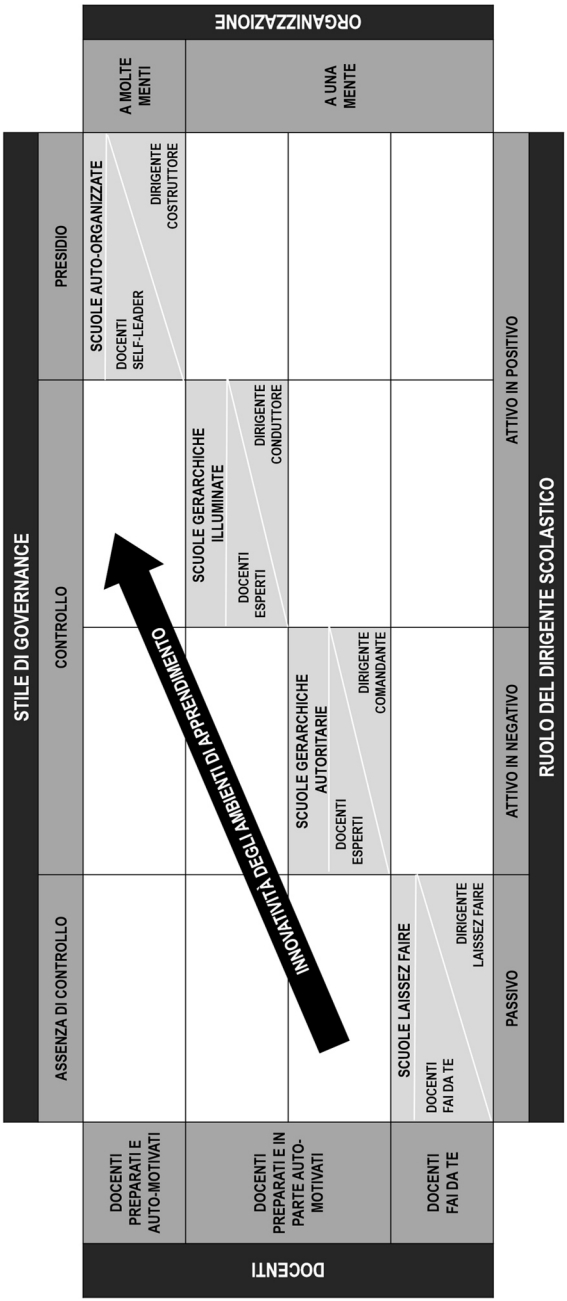
Stili di leadership nella scuola

Applicando le quattro classi di stili di leadership sopra evidenziate alla scuola, è possibile individuare quattro categorie: scuole laissez-faire, scuole gerarchiche autoritarie, scuole gerarchiche illuminate e scuole auto-organizzate. Le quattro categorie sono ottenute incrociando quattro variabili (Fig. 14):

- ruolo del dirigente scolastico (passivo, attivo in negativo, attivo in positivo);
- preparazione e auto-motivazione dei docenti (fai da te, preparati e non auto-motivati, preparati e auto-motivati);
- stile di *governance* (assenza di controllo, controllo, presidio);
- organizzazione della scuola (a una mente, a molte menti).

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

Fig. 14 – Stili di leadership nella scuola



Fonte: De Toni, De Marchi, 2018

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

- *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

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

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 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.

Gli ambienti di apprendimento innovativi non nascono se sono presenti solo le norme e le risorse economiche: queste ultime infatti esistono per tutte e quattro le categorie di scuole indicate. Per costruire e rendere efficaci ambienti di apprendimento innovativi è necessario ottenere la partecipazione di dirigenti, docenti e tecnici, studenti e genitori, in una logica di intra-imprenditorialità.

Auto-organizzazione: il futuro più affascinante per la scuola

Nel libro citato *Scuole auto-organizzate* si riportano i risultati di una ricerca condotta presso 14 scuole italiane di ogni ordine e grado. La ricerca ha messo in evidenza come esista una correlazione positiva tra le *capability* 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.

Le sperimentazioni sul campo confermano che l'innovazione funziona se viene generata dal basso ed estesa ad altre scuole. Si veda ad esempio l'esperienza promossa da Indire del Movimento delle Avanguardie Educative, una rete costituita nel 2014 da 22 scuole italiane, oggi diventate oltre 600. La rete ha la funzione di supportare le scuole nel mettere in atto pratiche organizzative e didattiche orientate all'innovazione. Si è creata una vera e propria comunità di pratiche, dove le scuole meno esperte possono trovare l'aiuto di quelle che le hanno già sperimentate con successo.

L'esito della ricerca 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

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

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 *capability* tipiche dell'auto-organizzazione sono le risorse chiave per offrire agli studenti ambienti di apprendimento efficaci. L'auto-organizzazione non è sinonimo di auto-gestione: è una logica diversa di organizzazione, che si può concretizzare solo in presenza di ben determinate condizioni, la cui ricerca e creazione è compito dei migliori docenti e dei migliori dirigenti scolastici.

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. L'idea della prima legge sull'autonomia scolastica 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. Essere scuole realmente autonome (sul piano organizzativo, didattico e finanziario) è comunque un punto di partenza: il punto di arrivo è quello di scuole auto-organizzate. In altre parole 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, come ben spiega il sistemista Gharajedaghi (1999, p. 71): «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 il management dei sistemi "a molte menti". L'*empower-*

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

ment non è dunque 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. Grandi esperti di educazione come i gesuiti ponevano obiettivi quasi impossibili ai loro confratelli perché avevano ben capito tutto questo: la scelta di ammettere all'ordine solo gli *aptissimi* era funzionale alla necessità di disporre, per operare in ambienti complessi, solo di persone dotate di spirito intra-imprenditoriale e capaci di *self-leadership*. Ovvero di disporre di persone, in una parola, pronte al loro motto: *magis* (Lowney, 2003).

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-imprenditorialità 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.

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 *capability* dell'auto-organizzazione, ovvero sulla

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704

partecipazione e sull'assunzione di responsabilità da parte di tutti in una logica di intra-imprenditorialità.

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 per la scuola.

4.2. Ambienti di apprendimento tra scenario internazionale e contesto nazionale

di *Luca Dordit*

Il capitolo si propone di inquadrare sinteticamente la tematica relativa agli ambienti di apprendimento (*learning environment*: LE), richiamandone le principali definizioni, gli assunti chiave e le funzioni comunemente loro associate. Inoltre si faranno alcuni accenni allo scenario internazionale, prendendo in esame le principali linee di tendenza emerse negli anni recenti tra la riflessione operata dall'OCSE e gli apporti dell'Unione Europea. Circa il quadro italiano, si richiameranno le acquisizioni emergenti dalle sperimentazioni nazionali recenti, soffermandosi inoltre su alcuni esempi di metodologie innovative in uso, per concludere con un accenno alle principali questioni aperte e alle prospettive di sviluppo ulteriore. La logica sottesa al contributo è orientata a fornire alcuni spunti significativi per un agile inquadramento della tematica.

Che cosa intendiamo per ambiente di apprendimento

In campo educativo il concetto si colloca comunemente nell'ambito del paradigma socio-costruttivista dell'apprendimento, come esito delle analisi sull'interazione tra soggetto e ambiente, per la verità già rintracciabili precedentemente in Piaget e in Vygotskij.

Al di là delle differenze tra approcci, si possono riconoscere alcuni assunti comuni ai molteplici orientamenti, basati sul principio unificante che riconosce alla conoscenza un carattere attivo, contestuale e sociale. Inteso in questa luce, l'apprendimento è un processo di riorganizzazione consapevole dell'esperienza del soggetto in cui la conoscenza non si trasmette ma si costruisce grazie a un'attività, ancorata ad un contesto sociale che le fornisce senso. Sulla base di questi presupposti è più agevole interpretare il cosiddetto slittamento dal *teaching* al *learning*, che fa una prima comparsa negli anni Ottanta, per poi affermarsi nel decennio successivo. È importante notare che

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788891797704