

La scuola come mente collettiva: la ricerca organizzativa della "don Milani" di Genova

Sviluppare apprendimento professionale, innovazione diffusa e affidabilità educativa attraverso una piattaforma di comunicazione e cooperazione

■ **Paolo Cortigiani**, scuola media sperimentale "don Milani" di Genova
pcortig@tin.it

"La superiorità di una mente collettiva rispetto a una pluralità di menti individuali sta nella capacità di affrontare eventi inattesi con molta maggiore efficacia"

Karl Weick

INTRODUZIONE

È tuttora diffusa una forte resistenza a considerare *la scuola come una organizzazione*. Sia dentro le scuole, tra i docenti in particolare, sia fuori, tra chi studia i fenomeni formativi, il discorso organizzativo è considerato secondario rispetto alle "cose che contano veramente".

Ricerche provenienti da ambiti diversi convergono invece nel considerare la *questione organizzativa*, ovvero le modalità di lavoro dei docenti e di organizzazione delle scuole, quale variabile significativamente correlata alla qualità formativa per gli alunni, allo sviluppo professionale dei docenti e alla capacità di innovazione delle scuole.

In questo articolo richiamo sinteticamente i contributi che hanno approfondito tali correlazioni e descrivo i tratti essenziali dell'esperienza organizzativa *a rete* della scuola media "don Milani" di Genova, la cui comunità professionale si è andata configurando come *mente collettiva* capace di sviluppare *apprendimento professionale, innovazione diffusa e affidabilità educativa*.

LE SCUOLE COME SOMMATORIA DI DOCENTI

Negli anni '70 del secolo scorso il sociologo inglese Basil Bernstein [1971, 1973, 1975] aveva evidenziato la *correlazione tra tipologie*

curricolari e tipologie organizzative delle scuole: il *curricolo a collezione*, centrato su discipline atomizzate e incomunicabili, era associato da Bernstein ad un assetto organizzativo individualista, in cui i docenti lavorano separatamente, mentre il *curricolo integrato*, aperto alla dimensione interdisciplinare del sapere e focalizzato sui processi cognitivi degli allievi, era correlato ad una organizzazione cooperativa dell'azione professionale. L'intuizione di Bernstein ci appare particolarmente preziosa oggi, in un momento in cui gli esiti delle indagini OCSE-PISA focalizzano l'attenzione sulla necessità di curricula in grado non solo di trasmettere conoscenze e abilità meccaniche, ma anche di formare competenze cognitive trasversali di cui i nostri quindicenni si dimostrano particolarmente sguarniti.

La questione del *coordinamento dei docenti*, come presupposto della integrazione curricolare, viene successivamente ripresa da Mintzberg [1983], che individua nella formazione di competenze professionali omogenee la strategia privilegiata per coordinare e integrare il lavoro di professionisti, come i docenti, che agiscono con ampi margini di discrezionalità all'interno di una burocrazia pubblica. Questa soluzione, scommettendo sulla standardizzazione e il perfezionamento della professionalità dei singoli, ha il limite di

rimanere all'interno di una logica individualista, in cui l'efficacia delle scuole dipende dall'adeguatezza/inadeguatezza individuale ("il buon docente fa la buona scuola").

In Italia è stato Piero Romei il primo a proporre una *lettura organizzativa* delle scuole e a indicare il punto di caduta determinante della qualità formativa nella organizzazione "segmentaria" o "a sommatoria di docenti", in cui ogni unità-docente svolge isolatamente tutte le funzioni del sistema e in cui non esiste un curriculum di scuola, ma tanti curricula quanti sono i docenti [Romei, 1986]. Tale modello organizzativo produce per Romei un duplice disagio: *scarica sugli studenti il compito di integrare la frammentazione delle azioni formative* e di trovare un senso organico nella molteplicità di proposte, metodi, stili e *lascia i singoli insegnanti soli di fronte alla complessità dei problemi* didattici ed educativi¹. Per Romei l'individualismo non è "colpa" dei docenti; plurime e diverse sono le responsabilità, che qui non possiamo approfondire. Resta il fatto che il modello individualistico è stato interiorizzato così profondamente da assumere un'aura di indiscutibilità e una forza di inerzia quasi invincibile.

LA CRISI DEI MODELLI INDIVIDUALI E DECONTESTUALIZZATI DI APPRENDIMENTO PROFESSIONALE

Nelle scuole è diffusa la convinzione che le tradizionali modalità di formazione della professionalità docente, basate su percorsi individuali, separate dall'ambiente di lavoro, impostate come contesti "scolastici", siano inadeguate o perlomeno insufficienti. Chi studia le pratiche professionali, a partire da Schon, ha evidenziato la necessità di una profonda revisione delle modalità di costruzione e sviluppo delle professionalità che operano in situazioni incerte, mutevoli, uniche e complesse (come i docenti), e, ispirandosi alla visione deweyana della conoscenza come indagine, ha indicato modalità di formazione di tipo euristico, situate empiricamente e alimentate dalla riflessione-inazione [Schon, 1993]. I sociologi delle organizzazioni, da parte loro, hanno elaborato il concetto di "apprendimento organizzativo" per esprimere il legame tra il lavorare, l'organizzare e l'apprendere e hanno definito diverse modalità attraverso le quali un'organizzazione può apprendere [Gherardi e Nicolini, 2005]:

- attraverso l'*apprendimento individuale* dei membri dell'organizzazione;

- inserendo *nuovi membri* che portano competenze prima non presenti;
- per *allineamento* a disposizioni politico-amministrative di mutamento dell'organizzazione;
- per *imitazione* di altre organizzazioni scolastiche;
- per *selezione*, quando, per effetto della competizione, alcune organizzazioni vengono sostituite da altre che funzionano meglio;
- attraverso l'*apprendistato dei membri novizi* che vengono socializzati ai modi di fare, dire e pensare dei membri esperti;
- attraverso *le pratiche*, laddove per pratica si intende una attività sociale e situata in cui si costruiscono e negoziano significati.

Se nelle prime due modalità si enfatizzano i processi cognitivi individuali e l'organizzazione è vista come somma di individui, e se nell'allineamento, imitazione e selezione si sottolinea la capacità di adattamento dell'organizzazione all'ambiente esterno, nell'apprendimento basato sull'apprendistato e sulle pratiche si valorizzano le risorse sociali e professionali dell'ambiente di lavoro e l'organizzazione è concettualizzata come sistema socio-culturale capace di generare senso in un intreccio indissolubile di lavoro-organizzazione-apprendimento-innovazione.

LE SCUOLE E LE OPPORTUNITÀ DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA

Per lungo tempo si è pensato che "la" risposta ai problemi del sistema scolastico fossero le grandi riforme ordinamentali; successivamente è maturata la consapevolezza che il luogo decisivo di innovazione siano le singole scuole, cui nel 1999 è stata attribuita la "autonomia didattica, organizzativa, finanziaria e di ricerca". A livello di macro-sistema l'Autonomia ha avviato un processo di superamento delle rigidità e delle lentezze dovute al modello organizzativo burocratico centralistico; meno chiare sono le tendenze a livello di micro-sistema, nelle singole scuole, dove le opportunità di autonomia sembrano debolmente esercitate², per lo meno nella direzione di una progettualità curricolare integrata e di forme di apprendimento professionale contestualizzate e riflessive. Nelle scuole autonome sembra comunque persistere il tradizionale modello organizzativo individualista e segmentario, anche se indebolito, per il protagonismo di dirigenti scolastici e famiglie, da istanze *neo-burocratiche* (in quanto la cultura giuridico-formale sopravvive non più a li-

1

Dal senso di isolamento e inadeguatezza nasce il disagio che Romei a suo tempo aveva definito "mal di scuola" e che oggi più clinicamente denominiamo "burn-out" o "disagio mentale professionale" [Romei, 2000].

2

Luisa Ribolzi ha parlato di "autonomia (in)attesa" per esprimere la ambiguità e contraddittoria situazione delle scuole, che comunque faticano a utilizzare pienamente le leve gestionali fornite dal D.P.R. 275/99 [Ribolzi, 2003].

5

vello centrale, ma nella singola scuola) e *consumeriste* (in cui l'utente-consumatore ha un crescente potere di condizionamento dei curricula e dell'organizzazione delle scuole).

In questo scenario l'esperienza della scuola don Milani³ assume connotati peculiari, talvolta di forte diversità, nella sua costante ricerca di una organizzazione *a rete*, caratterizzata da cooperazione, riflessività, leadership diffusa, che si pone come alternativa sia al persistente individualismo sia alle tendenze managerialiste e consumeriste. Questa ricerca ha cause lontane, individuabili in una *opzione etica* fondativa orientata al cambiamento (non è casuale l'intitolazione della scuola sperimentale genovese al prete di Barbiana), in una persistente pedagogia attivista e democratica, in un radicato habitus a indagare collettivamente i processi professionali e gli esiti formativi; e cause recenti, in primis l'utilizzo di una tecnologia telematica di supporto al lavoro collaborativo (di seguito chiamata "piattaforma") che ha consentito di sviluppare le potenzialità di tali premesse e la ricerca di pratiche organizzative comunitarie, democratiche e autoriflessive.

Camillo Gibelli nel suo articolo [in questo numero] affronta più analiticamente il compito di descrivere la genesi e gli sviluppi dei processi virtuali che avvengono nella piattaforma; qui di seguito evidenzio le tipicità organizzative, in presenza e a distanza, della don Milani, che costituiscono, se non un modello, certamente un contributo alla ricerca organizzativa delle scuole autonome.

LE AZIONI CHIAVE DELL'ORGANIZZARE

Le ricerche svolte sulle scuole generalmente hanno privilegiato le *strutture formali dell'organizzazione*, quali la documentazione ufficiale, gli organigrammi, i regolamenti, le disposizioni, gli atti, concentrandosi cioè sui fenomeni in grado di legittimare l'organizzazione rispetto alla norma. La piattaforma consente un cambiamento di approccio importante, dato che l'organizzazione diventa un evento osservabile nelle interazioni discorsive; anzi, non vediamo "l'organizzazione", bensì le pratiche delle persone che comunicano-organizzano-riflettono-apprendono quotidianamente. A questo proposito Weick osserva che «la parola organizzazione è un sostantivo, ed è anche un mito. Se cercate un'organizzazione non la troverete. Quello che troverete è che ci sono degli eventi, legati assieme, che accadono

entro certi confini, e queste sequenze sono le forme cui noi attribuiamo una sostanza quando parliamo di organizzazione» [Weick, 1993, p. 126]. Weick propone di usare il verbo "organizzare" al posto del sostantivo "organizzazione" per focalizzare l'attenzione sulle interazioni e i processi.

Nella piattaforma della don Milani l'organizzazione emerge dalle azioni situate ed è costruita socialmente in una pluralità di luoghi e momenti da professionisti che comunicano, riflettono, apprendono. Ne esce fortemente indebolita una visione razionalistica e gerarchica della scuola, che la faceva apparire assai più semplice di quello che è in realtà.

Le interazioni professionali visibili nella piattaforma sono riconducibili alle azioni-chiave dell'organizzare (partecipare, dirigere, decidere, apprendere, innovare) e disegnano un'organizzazione a rete che ricerca modi di esercitare la professionalità e di organizzare la scuola alternativi ai modelli imperanti, individualistici da un lato e dirigisti-consumeristi dall'altro.

PARTECIPARE

Ci sono due motivi per iniziare la riflessione sulle azioni organizzative dalla partecipazione, ovvero *l'azione del "fare parte"*.

Innanzitutto la partecipazione è il primo ed indispensabile elemento per costituire una struttura collettiva organizzata, in cui ogni persona per agire ha bisogno delle azioni degli altri; non è necessario che le persone concordino sugli obiettivi per agire in modo organizzato, ma è indispensabile che condividano un impegno reciproco. Spesso nelle organizzazioni si sopravvalutano i livelli di accordo perché questa "illusione" è utile a generare l'impegno reciproco [Weick, 1993]. Gli obiettivi comuni sono un risultato auspicabile delle azioni comuni, non necessariamente la premessa, e si costruiscono attraverso complesse interazioni alimentate da un impegno reciproco: «l'impresa è comune non perché tutti credano nelle stesse cose o siano d'accordo su tutto, ma in quanto queste sono negoziate collettivamente» [Wenger, 2006, p. 78].

Nella esperienza della don Milani il "Patto professionale"⁴ precede l'impresa comune, ovvero il Progetto sperimentale denominato "Scuola Laboratorio", i cui significati sono continuamente reinterpretati in parziali e provvisorie negoziazioni. E sempre a questo riguardo è esemplare l'esperienza, tuttora in atto, della costruzione di un curriculum comune a partire da una notevole diversifi-

3

La don Milani è una scuola media nata nel 1976 come scuola sperimentale. Dopo l'abrogazione delle sperimentazioni, e seguito del DPR 275/99, nel 2006 il Ministero ha autorizzato un Progetto di "ricerca e innovazione" che coinvolge tutta la scuola, sia sul versante didattico sia sul versante professionale.

4

I docenti che partecipano al concorso per titoli per insegnare alla scuola sperimentale don Milani stipulano preventivamente un "Patto per lo sviluppo professionale" in cui si impegnano, nei confronti della "comunità professionale", in relazione a espliciti compiti inerenti la didattica, la cooperazione, la ricerca e la formazione.

cazione curricolare tra le classi e i singoli docenti, esperienza in cui la piattaforma ha giocato un ruolo decisivo creando le condizioni che consentono e richiedono alle singole persone l'impegno reciproco, ovvero:

- l'accesso alle informazioni, alle attività, alle persone, ai gruppi (es. 1);
- l'attenzione ai diversi e innumerevoli corsi di azione del contesto e la visibilità reciproca del proprio e altrui lavoro (es. 2);
- la costruzione dei significati dei vari corsi di azione per mantenere un orientamento comune rispetto agli scopi e per non smarrire e aggiornare il senso di quello che si sta facendo (si vedano le esemplificazioni nel successivo paragrafo sull'apprendimento e la costruzione dei significati);
- il coordinamento delle azioni tra individui, tra individuo e gruppo e tra gruppi, per integrare le molteplici e diverse attività.

Nel nostro caso, la maggior parte dei messaggi sono finalizzati a coordinare azioni didattiche in classe, a concordare riunioni "in presenza", a preparare documentazione per il Collegio, a organizzare eventi didattici particolari come visite guidate, laboratori esterni, mostre e spettacoli.

Secondariamente la partecipazione è l'azione cruciale per l'apprendimento professionale, che non è più concepito come semplice trasmissione di conoscenze mentali, individuali e decontestualizzate, ma come partecipazione alle pratiche di una comunità professionale, attraverso la quale il singolo impara i modi di fare, pensare, comunicare in un contesto concreto. In questa prospettiva assumono grande importanza tutte le risorse che una organizzazione può rendere disponibili per promuovere e favorire la partecipazione al sistema sociale e materiale di attività (es. 3). Dalla interazione con tali risorse dipende il *potenziale formativo del contesto di lavoro, in quanto un contesto di lavoro non è, di per sé, un ambiente di apprendimento*; lo diventa grazie ad una intenzionale e sistematica azione di "messa a disposizione" delle risorse formative distribuite nel contesto; in questo senso la piattaforma ha facilitato l'accesso agli aspetti rilevanti della pratica professionale (attività, idee, esperienze, documenti, norme, persone, ecc).

DIRIGERE

La direzione o leadership è la capacità cognitiva e sociale di modellare il compito e l'ambiente lavorativo e si esercita attraverso un insieme complesso di funzioni che pos-

Esempio 1. In piattaforma sono presenti, organizzati in cartelle, tutti i "materiali di lavoro" della scuola, dal curriculum d'istituto, alle programmazioni disciplinari, alla documentazione prodotta in seminari e commissioni.

Esempio 2. Ogni giorno ad ogni docente giungono via e-mail gli interventi dei colleghi dei gruppi di lavoro di appartenenza in modo che ciascuno possa vedere (e intervenire su) l'attività dei gruppi di lavoro in cui è inserito.

Esempio 3. Nei messaggi dei tirocinanti della SSIS è più volte sottolineato il valore formativo della possibilità di accedere alla documentazione, di assistere ai processi progettuali e autoriflessivi dei docenti, di saggiare la complessità del lavoro docente-in-azione).

Esempio 4. Nella lunga e complessa vicenda della co-costruzione di un curriculum comune, che ha visto e vede coinvolta tutta la comunità professionale della don Milani, il dirigente ha dovuto sollecitare, anche con messaggi molto direttivi, al rispetto delle mete e dei tempi che erano state decise collegialmente in presenza.

sono essere svolte da una persona, da un gruppo, oppure collettivamente.

Se ci riferiamo agli studi sulla leadership l'esperienza della don Milani è collocabile all'interno di una *concezione collaborativa, distribuita e democratica della direzione*, la quale, se da un lato è coerente con il principio della "gestione collegiale" introdotto nella scuola italiana dal 1974, dall'altro contrasta decisamente con recenti orientamenti del management scolastico, ora connotato da una visione assoluta dell'efficienza/efficacia e quindi indifferente ai processi e agli scopi (modelli *comportamentisti*), ora attento alla capacità di adattamento al contesto interno e all'ambiente esterno (modelli *contingenti*), ora centrato sul ruolo individuale del dirigente/leader nel mobilitare verso nuove sfide e orizzonti (modelli *neocariismatici*) [Serpieri, 2007, 2008].

In questo quadro la figura individuale del dirigente assume un ruolo di "manutentore della rete", cioè di promozione, facilitazione e controllo dei processi sociali di progettazione, esecuzione e valutazione del compito (es. 4).

Storicamente nella don Milani esiste una solida consapevolezza del duplice valore aggiunto di pratiche collaborative e distribuite di direzione: il valore *etico/politico*, per la maggiore partecipazione ed equità nella distribuzione del potere interno, ed il valore *economico/funzionale*, per la maggiore efficacia nel raggiungimento dei risultati istituzionali, laddove autorevoli studi internazionali evidenziano una *significativa correlazione tra direzione collaborativa e scuole di successo* [Serpieri, 2000].

Un modello collaborativo e distribuito di direzione presuppone condizioni che l'uso

Esempio 5. La progettazione dell'unità didattica "Il Palazzo del Principe", relativa al curriculum di Educazione al Patrimonio culturale, si sta sviluppando in una fittissima interazione discorsiva con cui i docenti di Arte e Storia definiscono i contesti di apprendimento e producono i materiali di lavoro delle alunne/i.

Esempio 6. Nel forum generalista "Discutiamone" del Collegio Docenti l'intervento di una docente ha portato in superficie un problema latente (gli innumerevoli filoni di lavoro della scuola e il loro rapporto con la didattica), provocando il salutare affioramento di un diffuso malessere in cui erano (sono) implicati, e impliciti, nodi strategici della mission della scuola (il rapporto tra il lavoro "interno" per le classi e il lavoro "esterno" per le scuole del territorio).

Esempio 7. La progettazione del format per le prove di verifica comuni è avvenuta attraverso una complessa interazione tra il forum della Commissione "Valutazione" e il forum generale del Collegio pervenendo ad un non scontato accordo sulle modalità di somministrazione, la pluralità di strumenti valutativi, la strutturazione modulare, le modalità di esplicitazione degli indicatori disciplinari, dei punteggi, dei rapporti tra punteggi e delle forme di comunicazione degli esiti.

Esempio 8. Il lavoro di riformulazione delle unità didattiche comuni, disciplinari e interdisciplinari, e delle relative prove comuni si è configurato come apprendimento situato basato sulle pratiche; per quanto riguarda forme più tradizionali di formazione, la progettazione dei seminari interni è stata inscindibilmente connessa ai processi riflessivi sui corsi di azione e alla conseguente individuazione di problematiche emergenti (si vedano i materiali dei seminari sulla comunicazione in piattaforma, sul curriculum, sui climi di classe).

Esempio 9. La nascita del LabTD [Ferraris, 2007] è un esempio di incontro casuale tra soluzione e problema, in cui la "soluzione" (il finanziamento assegnato al CNR per l'allestimento di un centro di formazione territoriale sulle tecnologie) precede, e contribuisce a far emergere e definire, il problema (la necessità, per la nostra scuola sperimentale, di una struttura, fisica e virtuale, di servizio alle scuole genovesi).

della piattaforma ha contribuito a potenziare. La natura della comunicazione on line di per sé tende a modificare un assetto verticale e unidirezionale (che comunque alla don Milani è sempre stato debole) in una direzione di maggiore interattività e orizzontalità. La forma reticolare della piattaforma orienta alla co-costruzione del compito e degli ambienti di lavoro espandendo:

- la possibilità stabile e diffusa di conversazione e di brainstorming (es. 5);
- l'opportunità di esplicitare i "non detti" anche al di fuori delle agende e degli ordini del giorno formali (es. 6);
- l'autonomia dei gruppi di lavoro alimentata, e limitata, dal senso di mutua reciprocità e dalla responsabilità verso la comunità professionale di cui il gruppo è articolazione (es. 7);
- l'auto-formazione intesa come apprendimento basato sulle pratiche e come svi-

luppo "prossimale" della propria professionalità (es. 8).

DECIDERE

Con l'avvio dell'Autonomia scolastica si è data molta enfasi alla decisionalità delle scuole autonome. Nel senso comune, non solo giuridico, è radicata la convinzione che le decisioni siano processi espliciti e razionali che precedono le azioni. Se questo è parzialmente vero per le decisioni prese nei Collegi e nei Consigli d'istituto, organi che hanno un formale ruolo di delibera su materie generali di indirizzo, in tutte le altre fasi del lavoro scolastico emerge invece la natura problematica del rapporto tra azione e decisione, enfatizzata dalla natura reticolare, di forte interconnessione, partecipazione e reciprocità, che assumono le interazioni di una comunità virtuale. Nella pratica professionale e organizzativa, in presenza e a distanza, la decisione "si fa" in modi diversi:

- talvolta è prodotta dalla *logica dell'esperienza* (l'*expertise*), che procede intuitivamente compiendo ricognizioni di massima delle situazioni e scegliendo una opzione sulla base della familiarità con precedenti esperienze. In questi casi si può dire che la decisione *dipende dal passato*, guarda indietro più che avanti;
- altre volte nasce da *valori etici, ideologie politiche e credenze professionali, che creano potenti energie e motivazioni all'azione e all'impegno organizzativo*. Qui la decisione *dipende dal futuro*, è proiettata in avanti negli scenari ideali da costruire;
- frequentemente, in una grande organizzazione pubblica come la scuola, la decisione dipende da una *logica di conformità a norme* assegnate ad attività, profili professionali, gruppi di lavoro. Ne è un esempio la revisione degli indicatori relativi alle discipline e alle competenze di cittadinanza sollecitata dalle nuove Indicazioni Nazionali emanate dal ministro nel 2007;
- può essere il risultato di *negoziazioni e compromessi tra interessi e preferenze* diverse o conflittuali tra singole persone, gruppi, livelli dell'organizzazione. Qui la decisione assume una chiara *logica di mediazione politica* e di compromesso;
- infine, essendo le scuole connotate da *eterogeneità delle preferenze, incertezza delle tecnologie (debole connessione tra azioni e risultati) e fluidità della partecipazione*, la decisione può risultare dalla *casualità degli incontri tra problemi, soluzioni, opportunità di scelta* e dalla *distribuzione dell'attenzione* su di essi (es. 9).

In altre parole, *il rapporto tra azione e decisione ha logiche plurali*, spesso estranee alla linearità razionalista che vede l'azione come risultato finale di un percorso in cui sono chiaramente distinguibili prima un coerente ordinamento di obiettivi, poi la generazione di un sistema completo di alternative, infine il calcolo razionale delle loro conseguenze e probabilità.

La complessità del rapporto tra azione e decisione ridimensiona il ruolo dei documenti di Piano (il POF, i Progetti, il Bilancio, i Regolamenti, i Manuali delle Procedure, ecc.) con cui le organizzazioni scolastiche tendono a rappresentarsi come soggetti razionali e unitari. I documenti di Piano sono indubbiamente *una* risorsa per l'azione, non necessariamente la risorsa determinante; la loro funzione prioritaria è quella *retorica*, con cui le scuole, legittimamente, intendono persuadere utenti e organi superiori della bontà del proprio operato.

Allora nelle scuole, più che analizzare la documentazione formale, vale la pena indagare la decisionalità "al lavoro", nel vivo delle azioni, ovvero come si costruiscono i legami tra problemi e soluzioni, tra obiettivi ufficiali e scopi personali e di gruppo, tra livelli di partecipazione centrali e periferici, come nascono aspettative, come agiscono preferenze e ideologie, come le credenze confliggono o cooperano, come l'ambiente e il passato di una scuola entrano nei corsi di azione influenzandone la direzione.

APPRENDERE

Le pratiche professionali, in quanto azioni sociali, hanno una *valenza funzionale* nel momento in cui migliorano il coordinamento e l'integrazione del lavoro dei singoli; ma hanno anche, per Weick prima di tutto, una *valenza cognitiva*, in quanto le pratiche sono i luoghi dove si costruiscono i significati (*sensemaking*), si produce sapere, si apprende. Weick offre la seguente "ricetta" per l'attribuzione di significato: «come posso dire quello che penso fino a che non vedo quello che dico? *Si suppone che l'organizzazione parli a sé stessa a lungo per scoprire che cosa pensa*» [Weick, 1993, p. 189 - corsivo d.r.]. La costruzione e la negoziazione dei significati rappresenta il cuore dell'azione organizzativa, in presenza e in rete, della don Milani.

I processi di *sensemaking* sono avviati dall'interruzione dei flussi routinari di lavoro, provocata da *incertezza* (mancanza di informazioni), *ambiguità* (molteplicità di interpretazioni), *turbolenza* (frequenza del cam-

biamento) o da *problemi* (discrepanza tra la realtà e le proprie attese).

Nella costruzione dei significati si utilizzano *concetti e azioni* [Weick, 1997]:

- a. i *concetti* attinti dai diversi vocabolari (ideologici, organizzativi, professionali, normativi, tradizionali, emotivi) con cui si formano le *credenze*, che condizionano ciò che si vede e si fa, e con cui si formulano le *aspettative*, risorse cognitive ben più direttive delle credenze, in quanto guidano "con mano pesante" l'interpretazione e tendono a filtrare in modo assai selettivo le informazioni (es. 10);
- b. le *azioni*: sia *l'impegno nell'azione*, perché essere impegnati in una azione, o non esserlo, orienta l'attenzione su oggetti diversi e perché chi agisce cerca "con accanimento" di costruire significati intorno alle azioni in cui è impegnato (es. 11); sia *i risultati dell'azione*, nel momento in cui si riflette su quanto è avvenuto di significativo (es. 12).

Nella piattaforma i processi di *sensemaking* assumono *due forme di discorso*, la narrazione e la discussione:

- a. raccontare, collocare in un ordine temporale, è la modalità più immediata *per rappresentare un evento imprevisto e le intenzioni dei protagonisti*. Ad esempio, non è un caso se la forma narrativa è più frequente nei forum dei consigli di classe, dove ogni giorno i docenti sono coinvolti in situazioni "uniche" e "impreviste", che pertanto è necessario raccontare al fine di raccogliere informazioni, individuare le intenzionalità e i significati attribuiti dai protagonisti degli eventi, ipotizzare relazioni di causa-effetto, collegarsi a esperienze passate, adottare infine strategie di intervento condivise e coordinate. L'interazione narrativa si dimostra la forma discorsiva più adatta ad una fluida negoziazione del significato; attraverso di

Esempio 10. Da questo punto di vista è significativo come la scuola ha gestito la "nuova" valutazione in decimi introdotta dal governo, che è stata ricollocata dentro il consolidato quadro concettuale della valutazione formativa e individualizzata;

Esempio 11. Nella discussione nata dall'ipotesi di modifiche all'orario didattico settimanale gli argomenti proposti dai docenti intervenuti sono fortemente condizionati dalla disciplina di appartenenza).

Esempio 12. È risultato significativo il sondaggio svolto sulle pratiche informali di valutazione, i cui esiti hanno fatto emergere ambiguità in ordine al concetto di competenza ed eterogeneità di pratiche docimologiche e hanno portato alla maturazione dei bisogni di formazione sulle competenze, la valutazione autentica e l'autovalutazione delle alunne/i).

Esempio 13. Nel lavoro di mappatura del curricolo "reale", facilitato dalla tecnologia di scrittura collaborativa "wiki", sono diventate visibili una prevalente concezione contenutistica del curricolo (le unità didattiche sono centrate sulla materia più che sulle abilità e competenze attese) e una diffusa pratica progettuale di piccolo gruppo (la progettazione del curricolo e delle unità didattiche risultava prevalentemente di classe o di più classi, debolmente di istituto); due assunzioni tacite che hanno prodotto frammentazione e appesantimento del curricolo offerto alle alunne/i.

Esempio 14. L'esplicitazione delle assunzioni "nascoste" nel curricolo reale ha avviato una revisione critica della progettazione curricolare nella direzione di una maggiore condivisione (per classi parallele) e di un maggior orientamento agli esiti (in termini di competenze descritte e valutate). La progressiva focalizzazione sugli esiti sta a sua volta aprendo una riflessione sulle forme di mediazione didattica e sui contesti di apprendimento più adatti ad offrire alle alunne/i le opportunità di costruire le competenze attese.

Esempio 15. Un significativo "filo" di discussione in piattaforma pone il problema delle modalità di rappresentazione del curricolo e delle sue unità didattiche; partendo da una insoddisfazione per le tradizionali modalità di documentazione (programmazioni, materiali di lavoro degli alunni, verifiche) nella discussione si imposta la ricerca di strumenti in grado di restituire la complessità dell'esperienza effettiva, non tanto per misurare gli scarti tra le intenzioni progettuali e gli esiti realizzati, quanto per rappresentare il sapere prodotto nelle pratiche di insegnamento contestualizzate (diari di bordo, annotazioni libere, videoriprese).

essa il gruppo dei docenti si configura come "unità di conoscenza e di azione" [Zucchermaglio e Fasulo, 2006];

- b. argomentare e discutere è la seconda forma di sensemaking, in cui *il significato viene costruito con il contraddittorio*. Nel confronto si scambiano modi di vedere, si riduce la varietà delle credenze, delle informazioni rilevate e delle ipotesi previste, si negoziano significati, se necessario con la formazione di maggioranze e minoranze. Se non è segnata da un eccesso di aggressività, la discussione è un formidabile strumento di sensemaking e di apprendimento, in quanto la pluralità dei punti di vista stimola il pensiero divergente, sollecita una adeguata spiegazione delle premesse culturali e dei criteri di ragionamento delle diverse alternative, costruisce una rappresentazione dell'evento più ricca di informazioni.

La scuola diventa un laboratorio riflessivo, una comunità professionale dove si pensa l'esperienza e si transita dal senso comune al fare sensato; un contesto in cui si sviluppano le diverse forme di riflessione implicata nell'azione educativa [Striano, 2001]:

- la *dimensione esplicitativa della riflessione*, ovvero la esplicitazione dei pre-concetti e delle assunzioni tacite che sottostanno alle pratiche didattiche e organizzative.

Ogni curricolo veicola l'uso di teorie, più o meno consapevoli, sull'apprendimento (es. 13);

- la *dimensione critica* in cui le pratiche smettono di essere considerate come dati "naturali" e vengono sottoposte al vaglio di teorie intenzionali frutto di una discussione pubblica (es. 14);
- la *dimensione euristica* in cui si impostano e risolvono i problemi incontrati e si riprogettano gli esiti o le strategie per raggiungerli (es. 15);
- la *dimensione complessa*, in quanto nella scuola il lavoro ha caratteristiche tipiche della "complessità", quali l'apertura e la correlazione dei concetti emergenti, il dialogo e la contaminazione tra teorie diverse e spesso conflittuali, la rielaborazione ricorsiva delle conclusioni della ricerca e della progettazione, il rapporto sistemico tra il tutto e le parti.

Nella scuola, più che in altri contesti di lavoro, è strategico potenziare la capacità di riflessione e apprendimento dall'esperienza perché «educare significa essere implicati in un agire ad alto tasso di problematicità, un agire in situazioni per cui non è disponibile una risposta predisposta; la soluzione va trovata con un processo di pensiero contestuale e quindi ogni volta unico, incerto, difficile da incorniciare e interpretare, implicante spesso conflitti di valore tra i soggetti coinvolti. L'esperienza educativa eccede sempre la teoria» [Mortari, 2004].

INNOVARE

La costruzione e negoziazione dei significati, ovvero l'apprendimento professionale e organizzativo, rappresentano la connessione indispensabile, il ponte tra il lavoro e l'innovazione.

Interrogandosi sui motivi del fallimento delle politiche scolastiche di innovazione, Fullan e Hargreaves sono pervenuti alla definizione di due tipologie di scuole: le *scuole bloccate*, connotate da una cultura professionale individualista, da scarsa cooperazione e da un vissuto depressivo di solitudine e di inadeguatezza, e le *scuole in movimento*, caratterizzate da una cultura professionale collaborativa, da un habitus riflessivo e da un alto senso di autoefficacia e autostima dei docenti. Il libro in cui Fullan e Hargreaves presentano gli esiti della loro ricerca è intitolato "Che cosa vale la pena cambiare nelle scuole?". La tesi da loro avanzata è che nelle scuole, per favorire l'innovazione, "vale la pena di cambiare" prioritariamente le caratteristiche del contesto e dell'organiz-

zazione del lavoro docente [Fullan e Hargreaves, 2005], servono tempi e spazi per comunicare e indagare collaborativamente i problemi emergenti al fine di generare, simultaneamente, sviluppo professionale e innovazione incrementale.

In un decennio di ricerche sui fallimenti delle innovazioni nella scuola, Fullan ha proposto il concetto di innovazione sostenibile i cui elementi essenziali sono la costruzione di competenza laterale e l'apprendimento profondo: il cambiamento vero avviene attraverso l'azione dei pari, quando si apprende l'uno dall'altro, non in modo verticale, ma costruendo competenze laterali; e attraverso una valutazione costante e diffusa degli esiti generati dall'innovazione, che coinvolgono orizzontalmente tutto un sistema.

Nella storia didattica e organizzativa della don Milani l'apprendimento professionale e l'innovazione sono sempre stati strettamente intrecciati e difficilmente distinguibili. Fin dalla nascita della sperimentazione, nel 1976, si è affermata una *modalità proattiva di innovazione*, in cui l'innovazione, più che essere una reazione a comandi esterni, si è generata da processi autoriflessivi, che hanno prodotto talvolta aggiustamenti incrementali, altre volte radicali ristrutturazioni del curriculum e degli assetti organizzativi.

L'innovazione è generata dalla riflessività professionale e a sua volta genera competenza professionale, dove quest'ultima non è solo "abilità mentale individuale", quanto costruzione sociale di compiti, ruoli, saperi, tecnologie all'interno delle interazioni organizzative. La stessa piattaforma rappresenta un effetto e una causa della professionalità riflessiva diffusa nella scuola.

La progettazione e la gestione di un curriculum sperimentale per gli alunni ha comportato e comporta un continuo ripensamento e ri-disegno, fortemente partecipato, dei processi lavorativi e organizzativi, dove l'innovazione non ha la forma di evento episodico ed esterno, ma è concepita e agita «come una zona di sviluppo prossimale dell'attività collettiva, come un confine culturale che si sposta, come ri-mediazione del senso delle attività, come un'area negoziale da costruire collettivamente con il contributo di tutti gli attori organizzativi coinvolti» [Zuchermaglio e Alby, 2006].

Da qui la complessità dell'articolazione organizzativa della scuola, sempre in movimento, e la sistematica ricerca di tempi, spazi e strumenti per facilitare la comunicazione e la collaborazione, consentire il pro-

blem-solving sistematico, alimentare la riflessione collettiva sui corsi di azione, condividere le esperienze migliori, in altri termini per *sprigionare il potenziale di apprendimento e di innovazione insito nella interazione professionale e nella rielaborazione continua dell'esperienza*.

LA DON MILANI COME MENTE COLLETTIVA AFFIDABILE

In conclusione si può dire che la piattaforma ha potenziato nell'organizzazione i processi cognitivi e sociali tipici delle comunità di pratiche (l'impegno reciproco, la riflessione sui corsi di azione, la negoziazione di significati, la produzione di strumenti professionali condivisi), configurando la scuola come "mente collettiva". Nei termini usati da Federico Butera la piattaforma ha accelerato lo sviluppo delle strutture auto-regolative e informali definite "4C" (Comunità, Cooperazione, Comunicazione, Condivisione) e considerate la mossa determinante per rendere più efficaci le organizzazioni scolastiche e migliorare la qualità del lavoro dei docenti [Butera, 1999].

Ciò suggerisce alle scuole di spostare l'attenzione in questa direzione, diventando più consapevoli dei limiti di una gestione affidata agli organigrammi, alle procedure, alle regolamentazioni, strumenti che appaiono sempre più in affanno nell'assicurare efficacia e affidabilità.

L'organizzazione a rete, connotata da legami forti non di tipo gerarchico-burocratico, ma di tipo sociale e professionale, abilita la scuola a fronteggiare le singolarità, gli imprevisti e le emergenze che connotano il lavoro educativo.

La *scuola-mente collettiva* è "affidabile", ovvero capace di cura educativa a livello di sistema. L'affidabilità è il valore aggiunto della mente collettiva, come spiega l'ultimo Weick: «le prestazioni coscienziose sono possibili soltanto come frutto di menti collettive. Innanzitutto significa che per fare bene un lavoro che esige cura e attenzione *non bastano persone diligenti, se poi vengono lasciate sole... Stare attento, fare con cura le cose non è un atto solitario, è un atto sociale...* la superiorità di una mente collettiva rispetto a una pluralità di menti individuali sta nella capacità di affrontare eventi inattesi con molta maggiore efficacia. Nella mente collettiva, sebbene le attività restino individuali, il referente diventa un *campo socialmente strutturato e la coscienziosità delle azioni dei singoli dipende dall'interazione tra i know-how individuali.*» [Bonazzi, 2002, p. 201 - corsivi d.r.].

riferimenti bibliografici

- Bernstein B. (1971, 1973, 1975). *Class, code and control*. Vol. I, II, III. Routledge & Kegan, London.
- Bonazzi G. (2002), *Dire, fare, pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Butera F. (1999), *L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello 4 C nella Ricerca e Sviluppo, Studi organizzativi n. 2*, Milano.
- Ferraris M. (2007), LabTD: un laboratorio di tecnologie didattiche per docenti, in *TD - Tecnologie Didattiche*, 40, pp. 4-13.
- Fullan M. e Hargreaves A. (2005), *Cosa vale la pena di cambiare nella nostra scuola?*, Erickson, Gardolo (TN).
- Gherardi S. e Nicolini D. (2005), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Mintzberg H. (1983), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna.
- Mortari L. (2004), *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Ribolzi L. (2003), *L'autonomia (in)attesa*, in *Osservatorio sulle scuole dell'autonomia*, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, Rapporto sulle scuole dell'autonomia 2003, Luiss Edizioni - Armando Editore, Roma, pp.213-232.
- Romei P. (1986), *La scuola come organizzazione. Testo e casi*, Franco Angeli, Milano.
- Romei P. (2000), *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Milano.
- Schon D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Serpieri R. (2000), *La costruzione sociale della leadership*, in L. Benadusi e R. Serpieri (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.
- Serpieri R. (2007-2008), *Leadership educativa in Italia: oltre il 'discorso' burocratico?*, in *Scienza dell'amministrazione scolastica*, n. 2 (2007) e n. 1 (2008).
- Striano M. (2001), *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Weick K. (1993), *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino.
- Weick K. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina, Milano.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica*, Cortina, Milano.
- Zucchermaglio C. e Alby F. (2006), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.