

## **Le scuole come organizzazioni che apprendono: riconcettualizzare il modello di Kools e Stoll sulla base dei risultati di un'analisi qualitativo-percettiva**

Schools as learning organizations: reconceptualizing the Kools and Stoll Model on the basis of a qualitative-perceptive research

Fabrizio Boldrini<sup>a</sup>, Maria Rita Bracchini<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Direttore Fondazione Hallgarten-Franchetti, [fabrizio.boldrini@montesca.eu](mailto:fabrizio.boldrini@montesca.eu)

<sup>b</sup> Responsabile unità di ricerca educativa Fondazione Hallgarten-Franchetti, [mariarita.bracchini@montesca.eu](mailto:mariarita.bracchini@montesca.eu)

### ABSTRACT

The proposed article is based on an international research developed in Italy, Spain, Bulgaria and Turkey. The goal of the research was to propose a model based on the existing experiences and practices and addressed to bring about the changes in schools that will be needed to prepare our children for their future. The idea is that if a school wants to be a learning organization it must start thinking differently. While the concept of a school learning organization may not be new, it's time to give it a new lease of life: to draw on what previous studies and efforts can offer, but to connect this to a wider relevant knowledge base and to the current context.

### SINTESI

L'articolo proposto si basa su una ricerca internazionale sviluppata in Italia, Spagna, Bulgaria e Turchia. L'obiettivo della ricerca è stato quello di proporre un modello basato sulle esperienze e sulle pratiche esistenti e volto a realizzare nelle scuole quei cambiamenti che saranno necessari per preparare i ragazzi al loro futuro. L'idea è che se una scuola vuole essere un'organizzazione che apprende deve iniziare a pensare in modo diverso. Anche se questo tipo di concezione della scuola potrebbe non essere nuovo, è tempo di dare a quest'ultima una differente prospettiva di vita: attingere a ciò che gli studi e gli sforzi precedenti possono offrire, ma collegando questo approccio a una base di conoscenze più ampia e pertinente e al contesto attuale.

**KEYWORDS:** school, organization, innovation, improvement, educating community

**PAROLE CHIAVE:** scuola, organizzazione, innovazione, cambiamento, comunità educante

## **1. Il sistema-scuola tra necessità di innovazione e cambiamento organizzativo**

La scuola è un'organizzazione complessa che presenta una specifica configurazione strutturale-funzionale, finalizzata al raggiungimento di obiettivi educativi di apprendimento e di crescita sociale, in grado di rispondere alle evoluzioni dei contesti socioculturali e del mondo del lavoro (Berg & Wallin, 1982). La liquidità e la mutevolezza della società, accentuate dall'evenienza pandemica, hanno posto nuovi tasselli al concetto di complessità e nuove sfide alle organizzazioni scolastiche, sia nell'attrezzarsi a fronteggiare la diversità delle situazioni e la molteplicità dei problemi, sia nell'adeguarsi ai cambiamenti delle prescrizioni normative e legislative che si sono stratificate nel tempo in un quadro non sempre organico.

Di fronte a questa crescita esponenziale del grado di complessità, non è pensabile che la scuola adotti un modello organizzativo prestabilito, ma occorre sviluppare capacità organizzative che sappiano promuovere autonomia, creatività e flessibilità (Barzano, 2008; Ugarte, Urpi & Costa-París, 2022).

È dunque evidente, e se ne parla ormai da anni, che occorra un cambiamento autentico negli approcci concettuali e nei presupposti stessi sui quali fin qui si è basato il sistema-scuola. Su come e perché la scuola debba cambiare si è quindi scatenato un vivace dibattito, mentre meno vivace risulta il ritmo con cui tali sollecitazioni sono state applicate nella prassi educativa (Baldacci, 2014; Sen, 2009; Dehaene, 2019). La scuola è una struttura per sua natura poco flessibile e le varie riforme che sono state tentate, pur nella bontà delle intenzioni, hanno inciso solo in superficie o su alcuni aspetti, non andando a impattare veramente sulla natura strutturale, potremmo dire intima, dei processi e delle relazioni fra gli attori.

Il presente lavoro è il risultato di una ricerca di carattere qualitativo-percettivo finalizzata a verificare in che misura uno dei modelli più noti di concettualizzazione della scuola come organizzazione potesse essere considerato un elemento di riferimento per un ripensamento della prospettiva di gestione della complessità. La ricerca si è basata su una serie di interviste fatte a operatori privilegiati del settore educativo e ha analizzato punti di vista, osservazioni privilegiate, buone pratiche e prassi virtuose di innovazione nell'ambito dell'organizzazione scolastica. In particolare, si è cercato di comprendere come le organizzazioni, in forme perlopiù spontanee, gestiscano il paradigma della trasmissione e della resilienza dei processi di innovazione.

Tema di particolare rilevanza è risultato quello dell'implementazione e del mantenimento di processi innovativi nell'ambito della struttura organizzativa della scuola, affinché le pratiche virtuose non perdano di efficacia quando gli innovatori sono nella condizione di trasferirsi per varie ragioni, che vanno dal pensionamento allo spostamento in altre scuole.

La serie delle interviste è stata realizzata con varie categorie di esperti: docenti, dirigenti scolastici, esperti di educazione e docenti universitari. Il modello usato è stato quello dell'intervista semi-strutturata, al fine di lasciare ampio spazio al confronto aperto e al contributo spontaneo.

I paesi dove sono state effettuate le interviste, oltre all'Italia, sono stati Bulgaria, Turchia e Spagna. Le ragioni di questa scelta stanno nella variabilità dei modelli proposti e nella scala relativamente evolutiva che tali Paesi presentano nella dinamica trasformativa dei sistemi educativi (Guevara & Posch, 2015; Walkenhorst, 2008). Un'altra ragione sta anche nell'adozione di modelli direttivi o paradirettivi, con una forte presenza dell'autorità centrale e con forme variegata di decentramento decisionale (Brown, Husbands & Woods, 2017). Altro elemento che accomuna i modelli di riferimento è dato dai tentativi non completamente maturi o pienamente formalizzati di costruzione di un sistema intermedio di deleghe. I quattro Paesi della ricerca non sono pertanto da considerare come un modello uniforme ed esemplificativo o come un ambito di sperimentazione che soddisfa gli elementi di necessaria campionatura, ma piuttosto come un terreno di stimolazione culturale differenziata, dove la pratica di un'innovazione strutturale e organizzativa, sentita come necessaria, incontra resistenze di tipo essenzialmente culturale. L'opinione espressa da esperti e attori intervistati, pertanto, appare come un sistema di stimoli per elaborare un tentativo di modellizzazione, che parte dalla letteratura esistente e cerca di riconcettualizzarla in una forma ibridizzata e flessibile.

Le interviste hanno messo in evidenza alcuni elementi di riflessione legati alla prassi, più che alla teoria dell'organizzazione. Il primo è quello del *learning management*, considerato da quasi tutti gli intervistati un elemento di fragilità strutturale delle scuole europee. Le innovazioni nella didattica e nell'organizzazione sono legate, quasi sempre, a esperienze individuali o di piccoli gruppi. Quando intervengono cambiamenti anche fisiologici (messa a riposo, trasferimenti, ecc.), la conoscenza acquisita viene dispersa. Questo "status leggero" delle strutture richiede l'adozione di un vero *knowledge management system*, anche supportato da strumenti e *repository* digitali. Molte interviste hanno evidenziato, ed è questo il secondo elemento, la carenza perlopiù strutturale di un sistema di delega, con una certezza organizzativa anche di tipo giuridico, rispetto alle dinamiche di *middle management*. Terzo tema, senz'altro generato dal dibattito sul carattere della leadership, è quello della flessibilità delle strutture e dell'organizzazione didattica, in tutti i Paesi giudicata troppo rigida e con processi di adattamento alle esigenze inadeguati al ritmo dei cambiamenti sociali.

La sfida è quella di proporre al sistema educativo un elemento di riferimento organizzativo e culturale che, per quanto instabile, possa non creare sovrastrutture, ma aiutare in una maniera maieutica le innovazioni spontanee a uscire dall'alveo, assai periglioso, dell'occasionalità.

Il termine è già evocativo e si riferisce alla scuola come organizzazione che apprende o *learning organization*, qualora il termine anglosassone possa aiutare a sfidare le forme consuete del lessico e farsi sinonimo di nuovo. Nel presente lavoro verrà tuttavia adottata l'accezione della lingua italiana, poiché la forma perifrastica

dell'apprendere sembra assai evocativa e rappresentativa dello sforzo di crescita organizzativa evolutiva.

## **2. La scuola come organizzazione che apprende: costruito artificiale o approccio necessario a fornire le fondamenta al cambiamento? Il significato dello studio europeo**

L'autore americano Peter Senge, nel suo noto libro dedicato alle organizzazioni (Senge, 1990), ha reso popolare nei primi anni Novanta la definizione "organizzazione che apprende". Egli descrive tali organizzazioni come sistemi «che incoraggiano l'apprendimento adattivo e generativo, incoraggiando i loro dipendenti a pensare fuori dagli schemi e lavorare in collaborazione con altri dipendenti per trovare la migliore risposta a qualsiasi problema». Senge sostiene che la leadership decentralizzata sia una soluzione alla strutturale carenza di innovazione continua in sistemi rigidi e organizzati in modo tradizionale. Un'organizzazione che apprende è infatti un modello in base al quale tutti i membri, coinvolti a qualunque titolo nei processi, possono essere stimolati a lavorare verso un obiettivo comune. L'autore ritiene che esista un metacarattere da lui definito *personal mastery*, una sorta di accezione unica e personale alla direzione ispiratrice del leader: tale capacità rende possibile la creazione di un ambiente in cui i dipendenti possono sviluppare il proprio e originale contributo alla visione condivisa. Nell'idea dell'autore americano traspare con chiarezza come sussista un parametro mentale che indica in che modo ci si pone all'interno delle organizzazioni, da sviluppare per rendere la visione di prospettiva praticabile. Nell'idea espressa, riferita al sistema delle imprese, lo spirito organizzativo che apprende si libera solo quando i membri della comunità aziendale sono animati da un pensiero critico vero e svincolato e non sono impastoiati in faticose procedure.

Altri autori, che hanno proseguito la riflessione sulle organizzazioni che apprendono, hanno messo in evidenza come l'apprendimento coinvolga effettivamente tutte le componenti, la direzione e gestione dei processi e i dipendenti, che, a ogni livello esecutivo, devono abbracciare l'apprendimento e promuovere il pensiero creativo. Sottolineano anche che, perché questo si realizzi, l'organizzazione deve essere un vero e proprio ambiente di apprendimento (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991). Questo concetto, forse involontariamente nell'intenzione degli autori, richiama già la scuola, che è il luogo per eccellenza che apprende (o dovrebbe farlo) e dove si apprende.

Come abbiamo accennato, la letteratura citata e altra assai vasta e articolata hanno posto l'attenzione sulla necessità per un'organizzazione di adottare la forma di organizzazione che apprende. Proprio perché la scuola è un'organizzazione per sua natura basata sulla conoscenza, essa deve adottare una simile prospettiva, senza altre alternative, se intende produrre innovazione e se vuole accettare le sfide della cittadinanza attiva alla quale deve preparare i ragazzi e le ragazze (Silins, Mulford & Zarins, 2002).

Abbiamo anche accennato al fatto che una consistente parte della letteratura intravede nell'organizzazione che apprende un meta-concetto a più livelli, il quale

coinvolge il comportamento individuale, il lavoro di squadra, le pratiche e la cultura a livello organizzativo (Barnard, 2022; Pont, 2020). Se si segue questo elemento e lo si prende a riferimento delle politiche della scuola, emerge una visione dell'organizzazione scolastica che apprende come una struttura etica, un luogo in cui le credenze, i valori e le norme dello staff e di tutta la comunità dei docenti e dei discenti hanno necessità e volontà di sostenere le dinamiche di un processo innovativo continuo. Dunque, il processo di apprendimento organizzativo è sostenuto dalla creazione di un ambiente e una cultura di apprendimento appropriati e adeguati, in grado di alimentare un sentire positivo e un clima di interscambio e condivisione dei saperi fra i docenti e fra questi e la comunità (Martinez & Stager, 2013). La dinamica verso le scuole intese come organizzazioni che apprendono sembra assumere una coloritura naturale. Ma, nonostante il forte fascino di questa prospettiva e il suo indubitabile *appeal*, in genere pochi progressi sono stati compiuti nel passaggio tra enunciazione e modellizzazione. Tale situazione deriva in parte da una mancanza di chiarezza o di autentica comprensione della natura stessa dell'organizzazione evoluta e di come essa si debba strutturare nella pratica di tutti i giorni per creare una scuola che sia un'organizzazione che apprende.

Occorre comunque evidenziare che lo sforzo della letteratura e della prassi nella direzione di chiarire i termini di questa criticità ha permesso di portare alla luce elementi applicativi per costruire culture scolastiche che incoraggino l'apprendimento e lo sviluppo del personale in un clima di riflessione, collaborazione e collegialità (OECD, 2016; Martinez & Stager, 2013; Voulalas & Shape, 2005).

Non mancano anche coloro i quali, all'interno del movimento di riforma, hanno discusso la necessità per le scuole di operare come organizzazioni che apprendono. Gli autori sottolineano anche l'esistenza di un certo numero di indagini empiriche di sostegno per gli effetti positivi delle scuole che funzionano come organizzazioni di apprendimento (Smith, 2011; Berkowitz, Bowen, Benbenishty & Powers, 2013; Fullan, 2015; Bowen, Ware, Rose & Powers, 2007).

In Canada, Nord America e Australia, in particolare, i tentativi di riforma dei programmi di studio per ristrutturare le scuole hanno cercato di considerare le condizioni che supportano l'apprendimento organizzativo rispetto ad altre scuole e ciò, a sua volta, significa che questi Paesi sono meglio in grado di adottare pratiche didattiche innovative. Risulta evidente «che le scuole più performanti funzionano come organizzazioni che apprendono e che le scuole che si impegnano nell'apprendimento organizzativo consentono al personale a tutti i livelli di apprendere in modo collaborativo e continuo e di utilizzare questa acquisizione in risposta ai bisogni sociali e alle esigenze del loro ambiente» (Bentley & Cazaly, 2015). Alcuni altri autori mettono in luce gli indiscutibili effetti positivi sul benessere degli insegnanti, il senso di efficacia nel lavoro con gli studenti, la loro valutazione della scuola come organizzazione ad alte prestazioni (Silins et al., 2002; Smith, 2011). Tuttavia, non solo in Italia, ma anche in Nord America e nei Paesi anglosassoni, ogni tentativo di guidare la scuola nella direzione di essere un'organizzazione che apprende affronta sfide che sembrano troppo complesse e il

richiamo a essere proattivamente aperti su questo fronte rischia di diventare parte della retorica educativa che ci dice quello che dovremmo fare, ma che non faremo mai.

L'analisi delle prassi diffuse e localizzate, quindi non sistemiche, che hanno adottato o hanno cercato di adottare questi modelli, ci offre indicazioni sul perché questo passaggio è così complesso, anche in relazione alle fragilità che le strutture educative incontrano in questo percorso. Sono difficoltà di motivazione, innanzitutto, di uno staff educativo che non ritiene più che il suo ruolo sia cardine nella società che viviamo e che la carriera di docente sia centrale nella considerazione della comunità. Ma anche di natura più culturale, affievolendosi il carattere della scuola come ascensore sociale, almeno nella percezione diffusa (Kruse, Louis & Bryk, 1995; Harris & van Tassell, 2005).

C'è poi un elemento squisitamente organizzativo e strutturale che sta nella natura della relazione professionale esistente nella scuola e nella tipologia di carriere proposta, che ha in genere due esiti, docente e dirigente, e che non enfatizza i ruoli intermedi.

Il lavoro che proponiamo non ha però lo scopo di analizzare tale status di fragilità, intende piuttosto partire da uno dei modelli di scuola che apprende proposti dalla letteratura più avanzata, in particolare quello proposto da Kools e Stools (2016), analizzarlo nella sua portata pratica e nel suo contesto socioculturale di riferimento, metterlo alla prova di un confronto con esperti e attori educativi in alcuni Paesi e, quindi, sottoporlo alla specialità con altri contesti, con il fine di riconcettualizzare tale modello in una forma adattativa, ispirata dalla sua potenziale applicabilità, non solo in una dimensione geo-culturale, più ampia.

### **3. La metodologia dello studio**

La metodologia parte dall'assunto che la scuola intesa come organizzazione che apprende – anche nella sua traduzione efficace in lingua inglese, “School as Learning Organization” (in acronimo SLO) – non è certo un concetto nuovo nel panorama della letteratura internazionale. Tuttavia, abbiamo considerato come si riscontri la necessità di offrire al dibattito e alla prassi una nuova prospettiva concettuale e operativa, partendo da ciò che gli studi effettuati e le conclusioni di ricerche precedenti possono offrire, per connettere una versione più attuale di un modello pragmatico alle esigenze dei contesti attuali. Di conseguenza, l'obiettivo della ricerca è stato quello di proporre un modello di scuola come organizzazione che apprende basato sulle esperienze e le pratiche esistenti, a volte informali e quasi sempre non istituzionalizzate, indirizzate a creare elementi di cambiamento e di innovazione di carattere organizzativo.

In primo luogo, il nostro lavoro ha tentato di riconcettualizzare le sette dimensioni del modello di Kools e Stool, tenendo conto di un maggiore spettro contestuale e di una serie di elementi di carattere percettivo apportati da esperti nei quattro paesi oggetto dello studio, anche per verificare l'applicabilità del modello

in aree geografico-culturali disomogenee, dove anche l'approccio della dirigenza alla necessità di comporre una visione comune subisce l'influenza del *genius loci*.

L'approccio utilizzato si basa su un percorso di autoanalisi pensato per accompagnare le scuole verso una riflessione critica, centrato sul monitoraggio, con l'obiettivo di fornire uno strumento utile per la messa a punto incrementale di iniziative di miglioramento, al fine di contribuire alla creazione di un'organizzazione che apprende.

In ogni paese sono stati intervistati esperti nel settore educativo segnalati dalle organizzazioni partner del progetto. È stato utilizzato lo strumento dell'intervista semi-strutturata, che ha consentito di combinare il rigore del tema trattato con la flessibilità nello scambio, offrendoci l'opportunità di approfondire aspetti specifici principalmente legati alle condizioni del contesto geografico e sociopolitico.

Gli esperti ci hanno segnalato, nei rispettivi paesi, alcune pratiche scolastiche virtuose e con caratteristiche di replicabilità, riferite al tentativo di approcciare al tema dell'organizzazione di apprendimento. Le scuole (20 in tutto) sono state quindi contattate e sono state realizzate interviste separate ai dirigenti e ad alcuni insegnanti. Gli ambiti di indagine sono stati organizzati intorno a quattro cerchi concentrici, che vanno dal sistema-scuola – cerchio interno – all'insieme di relazioni tra scuola e territorio/comunità – cerchio esterno.

Il primo cerchio ha focalizzato l'analisi su tre dimensioni: organizzativa, metodologica e auto-valutativa, in termini di efficacia ed efficienza. Il secondo cerchio ha focalizzato l'analisi sulla dimensione socioculturale, ambientale e sulla dimensione relazionale e comunicativa tra scuola e comunità, in rapporto alle caratteristiche socioeconomiche, culturali e territoriali dell'ambiente in cui opera la scuola.

I dati raccolti sono stati l'elemento di partenza per tentare una possibile forma di riconcettualizzazione e adattamento delle dimensioni del modello di Kools e Stoll, sia a livello individuale che sistemico.

A tal fine, gli elementi presi in considerazione, e per i quali è stato costruito un *assessment* di autovalutazione per il miglioramento continuo, sono stati:

- la definizione di una visione condivisa focalizzata sull'apprendimento, che mira alla qualità e all'equità dell'organizzazione, considerando non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli sociali ed emotivi;
- la creazione di opportunità di collaborazione e formazione continua per tutto il personale della scuola, cioè dirigenti, docenti, personale tecnico e amministrativo, anche attraverso la valorizzazione e condivisione dei saperi interni alla scuola, come attività di *mentoring* e *coaching*, così da sviluppare un concetto di squadra;
- la promozione di una cultura della ricerca e dell'innovazione, sostenendo iniziative di sperimentazione e rinnovamento delle pratiche didattiche: in tale ambito si colloca anche il ripensamento degli spazi fisici e virtuali (Borri, 2016), dal momento che l'innovazione del sistema-scuola non può non

passare da questo per attuare e sostenere un apprendimento flessibile, significativo e continuo;

- il collegamento della scuola al suo ambiente/territorio e alla comunità intesa da noi come comunità educante (educatori formali e informali che collaborano con la scuola). L'aggiunta della nozione di comunità introduce il "cuore" al concetto di organizzazione che apprende: la comunità enfatizza le relazioni di mutuo sostegno e sviluppa norme e valori condivisi;
- la capacità di identificare e sostenere un modello di leadership condivisa per l'apprendimento, valorizzando figure di *middle management* e cercando di rendere condivisi la visione e la missione della scuola.

Risulta evidente che la metodologia proposta presenta interrelazioni tra quattro dimensioni: individuale, team, organizzazione e sistema (inteso come scuola nella sua comunità e nelle sue relazioni con l'ambiente sociale esterno).

Studiato per essere utilizzato in modo autonomo dalle realtà scolastiche, è stato sviluppato un modello di *assessment* per consentire alla scuola di condurre una riflessione e un'autoanalisi del proprio funzionamento e, alla luce dei risultati emersi, orientare la propria azione educativa e organizzativa attraverso priorità di sviluppo da perseguire.

In tale circostanza, il lavoro è stato guidato con l'intento di cogliere la complessità dell'organizzazione scolastica e, contestualmente, di fornire un metodo di progettazione e di revisione facilmente utilizzabile per favorire i processi tipici dell'organizzazione che apprende, aiutando le scuole a individuare punti di forza e punti di debolezza e facilitando la riflessione critica e l'autoanalisi.

Le *checklist* e le domande articolate sono state sviluppate nell'ottica di consentire alla scuola:

- di implementare un'azione riflessiva che metta in evidenza i punti di forza e di debolezza;
- di costruire una base dati (attraverso una rubrica di analisi basata su modalità di risposta secondo una scala Likert), dalla quale trarre indicatori significativi per la realizzazione di azioni e processi sistemici di miglioramento.

Va infine rilevato che il modello di *assessment* è stato studiato per poter condurre tre tipologie di analisi basate su:

- rilevanza (*relevance*): in che misura la scuola riesce a rispondere ai bisogni;
- efficacia (*effectiveness*): in che misura le azioni e i processi rispondono al conseguimento degli obiettivi;
- utilità (*utility*): in che misura gli effetti attesi sono nel loro complesso soddisfacenti dal punto di vista degli studenti, dei docenti, ma anche delle famiglie e della scuola rispetto alla comunità in cui opera.

Tali elementi risultano strategici per valutare:

- come le relazioni tra le varie componenti dell'organizzazione-scuola si caratterizzino per complessità, variabilità e debolezza, nell'ottica del miglioramento (*vision* comune);

- la propensione all'autoriflessione volta a un apprendimento organizzativo costante, che sia situato e calato nella propria realtà e nella comunità in cui la scuola insiste (schema operativo);
- come gli apprendimenti/conoscenze/competenze all'interno della scuola possano acquistare autonomia rispetto agli autori stessi, essere condivisi e incidere sulla cultura della scuola, in modo da diventare memoria organizzativa; in altre parole, come renderli espliciti, per poter diventare patrimonio comune e sostenibile (architettura logica);
- come la scuola riesce ad anticipare e contenere l'inatteso, potendo contare su conoscenze trasformative e su responsabilità condivise (controllo e anticipazione dei processi).

#### **4. La genesi del modello e le sue conseguenze sulla scuola come organizzazione flessibile**

Le analisi dirette, realizzate attraverso il confronto con gli attori del sistema, con esperti indipendenti e con le buone pratiche alle quali si è fatto riferimento, sono servite quindi a strutturare una proposta di un genotipo organizzativo basato sul modello di Kools e Stoll.

Secondo l'approccio proposto dai due studiosi, il concetto di organizzazione che apprende, partito dal contributo di Senge, ha portato al generale riconoscimento della necessità di tale forma organizzativa per affrontare un ambiente esterno in rapida evoluzione, mostrandosi adatta a qualsiasi organizzazione. Molti autori hanno sottolineato come le forme organizzative, e tra queste anche la scuola, abbiano in comune il fatto che la capacità di apprendimento rappresenti un vantaggio competitivo sostenibile in futuro.

Le teorie dell'organizzazione danno una certa rilevanza al ruolo della leadership nello sviluppo di un'organizzazione, che può essere interpretata e definita nei termini di capacità di apprendimento. Per i teorici che hanno approfondito il tema, l'organizzazione che apprende va vista come una struttura a più livelli, definibile allo stesso tempo "organica", per mettere l'accento sulle interrelazioni tra le varie componenti umane e materiali. La visione, i valori, gli obiettivi umani e professionali individuali e di comunità sono essenziali per creare una vera e propria cultura del sapere diffuso e di tali elementi condivisi, che si confrontano, ma non sono mai in conflitto, si nutre l'organizzazione di apprendimento.

Il modello di Kools e Stoll al quale questo lavoro fa riferimento, in quanto fondamento della teoria della *learning organization*, si basa su uno studio promosso dall'OECD e realizzato in Galles. Secondo gli autori del modello, la scuola si definisce come *learning organization* quando mostra di avere la capacità di cambiare e adattarsi regolarmente a nuovi ambienti e nuove sfide educative e che questa capacità possa essere dimostrata dai singoli individui che compongono lo staff, sia individualmente che come comunità educante, per realizzare una visione comune (Kools & Stoll, 2016). Il modello proposto si basa su sette dimensioni operative che vengono descritte nella Figura 1. Tali dimensioni sono considerate

essenziali per l'effettiva macro-dimensione in grado di qualificare la scuola come un'organizzazione che apprende. La finalità di questa prospettiva, che deve uscire dall'alveo della teoria delle organizzazioni per farsi sempre più un elemento operativo di confronto nella vera e quotidiana organizzazione scolastica, è quella di far aderire sempre di più l'organizzazione-scuola a un approccio sistemico che la possa caratterizzare, appunto, come organizzazione che apprende.

Un'organizzazione che non solo trasmette, ma apprende in modo continuo. Si ritiene che aderire a quest'idea non sia solo obbedire a una tendenza, ma sia da considerarsi un elemento concreto che aiuterebbe la scuola a uscire dalla crisi pandemica in corso e da quella post-pandemica che si attende, con strumenti sistemici per poter affrontare le future sfide educative, anche in una prospettiva evolutiva.

L'idea sulla quale si è lavorato, dunque, è che se una scuola vuole essere un'organizzazione che apprende deve iniziare a pensare e a pensarsi in modo diverso. Anche se il concetto di organizzazione che apprende non è del tutto nuovo, anche nel mondo della scuola, è possibile e forse urgente offrire una nuova visione sistemica a tale prospettiva, che abbia anche insita una riflessione sulla *mission*, partendo magari da ciò che studi e ricerche precedenti possono offrire.

Si può così fornire un contributo all'identificazione di una più ampia base di conoscenze, che trae materia viva dalle più recenti e attuali riflessioni sull'organizzazione a tutti i livelli, per avere un riferimento teorico a un'evoluzione concreta e pratica dei sistemi educativi.

In tale contesto, risulta necessaria una maggiore comprensione del modo in cui le scuole oggi possono ripensarsi in quanto organizzazioni che apprendono e come gli strumenti pubblici di contesto e gli indirizzi di carattere legislativo e istituzionale possano supportare (o rendere più complesso) questo processo. La prospettiva della ricerca va nella direzione di analizzare i principali argomenti a favore della ridefinizione delle scuole come *learning organization*. Per la scuola, questo modello di struttura organizzativa potrebbe rappresentare il carattere idealtipico di organizzazione per affrontare il cambiamento dell'ambiente esterno, per facilitare i processi di innovazione e per creare le migliori condizioni affinché possa essere massimizzata la dinamica di apprendimento degli studenti e il benessere di tutti gli attori, visti come membri di una comunità.

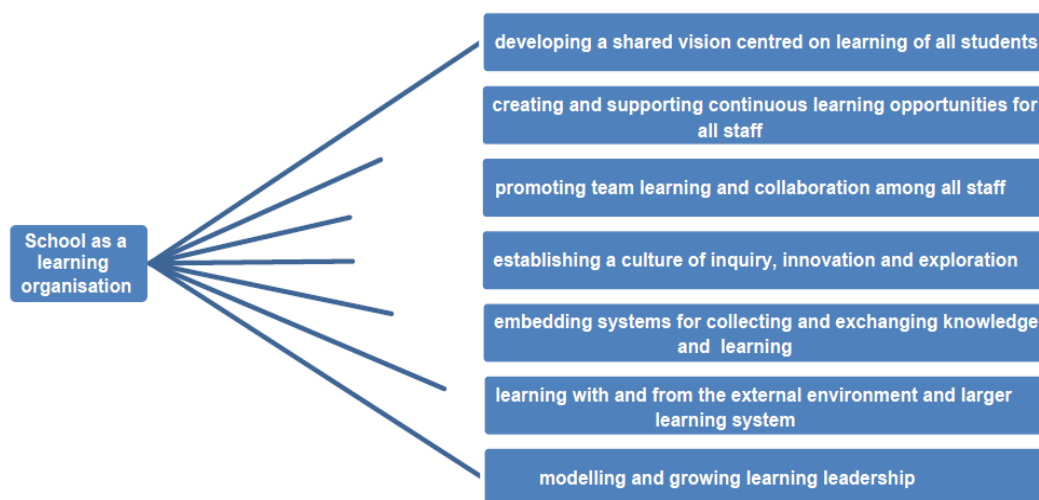


FIGURA 1 – *SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION MODEL*. FONTE: KOOLS & STOLL (2016)

Il confronto con il modello dal quale si è partiti ha cercato di definire in maniera adattativa quali potrebbe essere i modi di fare effettivi e attuali legati agli indicatori che gli autori hanno descritto. Le sette aree sono state pertanto sintetizzate in quattro macro-aree, con l'intento di creare una dinamica scalare, che parte dal livello individuale e dal rapporto individuo-scuola e arriva alla dimensione della comunità educante (Louis, 2008; Boldrini & Bracchini, 2021), che nel modello preso in esame non appare sufficientemente marcata.

Come anticipato, la struttura di un'organizzazione che apprende è generalmente auspicata dagli esperti e configurata nelle buone pratiche come un sistema multilivello che può essere definito organico. Questo sistema presenta in genere interrelazioni tra le identificate quattro aree: individuale, team, organizzazione e sistema.

Alla luce di ciò, le sette dimensioni distinte ma interconnesse possono essere declinate ai citati quattro livelli:

- *a livello individuale*
  1. creare opportunità di apprendimento continuo;
  2. promuovere la ricerca-azione, il dialogo e l'innovazione;
- *a livello di gruppo/team*
  3. incoraggiare la collaborazione e l'apprendimento di gruppo;
- *a livello di organizzazione*
  4. istituire sistemi per acquisire e condividere l'apprendimento (sistemi integrati);
  5. dare potere alle persone verso una visione collettiva e condivisa;
  6. fornire una leadership strategica;
- *a livello sistemico*
  7. collegare la scuola al suo ambiente e alla comunità.

In questa prospettiva, la scuola come organizzazione che apprende deve essere considerata in modo olistico: l'istituzione scolastica, infatti, si deve presentare come un'organizzazione in cui le persone (staff, studenti, genitori, docenti, dirigenti e anche *middle management*) sono accumulate da una visione condivisa, non statica, ma capace di adattarsi per interpretare i cambiamenti della comunità e dei ragazzi. Questo approccio consente (o perlomeno facilita) la generazione di nuove conoscenze, che creano innovazione nel modo di apprendere, di insegnare e di rapportarsi.

Ciò implica sviluppare obiettivi condivisi; stabilire ambienti di insegnamento e apprendimento collaborativi; incoraggiare iniziative e assunzione di responsabilità; implementare un sistema di *middle management*; riesaminare regolarmente tutti gli aspetti relativi che influenzano il lavoro della scuola; riconoscere e rafforzare il buon lavoro; fornire opportunità di sviluppo professionale continuo.

In una prospettiva “che apprende”, come detto, occorre inoltre tenere conto del ruolo della comunità educante (educatori formali e informali che collaborano con la scuola). L'aggiunta della nozione di comunità, infatti, introduce il “cuore” nel concetto di organizzazione dell'apprendimento. Un'etica della cura interpersonale è, per sua stessa natura, centrale nell'idea di comunità scolastica, permeando la vita di insegnanti, studenti e dirigenti scolastici. La comunità enfatizza le relazioni di mutuo sostegno e sviluppa norme e valori condivisi.

I ragazzi e le ragazze non apprendono solo all'interno dell'organizzazione: questo è il vero cardine della differenza fra un'impresa che apprende e una scuola che apprende. Ma la scuola deve tenere in considerazione e vive le dinamiche della continuità educativa fra “dentro” e “fuori” l'organizzazione e non le può considerare solo e puramente incidentali.

Un concetto globale di scuola come organizzazione che apprende deve pertanto prendere in considerazione quattro prospettive, illustrate nella Figura 2.



FIGURA 2 – LE QUATTRO PROSPETTIVE DELLA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE CHE APPRENDE.  
RIPRODUZIONE DEGLI AUTORI

Partendo dalle prospettive presentate, si comprende meglio quali possano essere gli elementi costitutivi del modello riconcettualizzato che cerchiamo di declinare sempre con lo sguardo aperto verso la sua potenziale dimensione operativa. La prima prospettiva è quella dello sviluppo del pensiero sistemico: questa prospettiva è una vera e propria pietra angolare concettuale dell'essere organizzazione che apprende. Sviluppare un pensiero sistemico comporta assicurare un sistema aperto che si relaziona e interagisce con l'ambiente sociale esterno alla scuola. In questo modo, quest'ultima è in grado di scansionare, scoprire i cambiamenti e rispondervi per ristabilire l'equilibrio.

Nella pratica, si tratta di evitare quello che Mario Lodi definiva come «contraddittorio e inaccettabile»: vedere comportamenti liberi e creativi fuori dalla scuola e assistere a un appiattimento fatale dentro la scuola (Lodi, 2021).

Un sistema è pertanto aperto quando manifesta la capacità di adattamento che consente la creazione di futuri alternativi e di questo convince gli attori che compongono la comunità educante. Per realizzare questo obiettivo è necessario concepire non solo il ruolo attivo sociale della scuola, ma anche andare a fondo sull'organizzazione della didattica, che deve essere attrattiva, gestendo le discipline come elementi interconnessi del sapere e assicurando che lo staff possa operare condividendo la stessa visione, soprattutto pedagogica, interiorizzando i modelli, concentrandosi a livello personale, ma pensando sistemicamente.

Il passaggio verso un approccio multidisciplinare è un elemento chiave che sembra facile, ma in realtà presenta molti ostacoli e diffidenze. A parte qualche tentativo maldestro sperimentato in sede di esame di maturità, anche in Italia, come negli altri Paesi esaminati, tale proposta fa fatica a diventare prassi pedagogica condivisa. Un'organizzazione che apprende non può vivere il limite della disciplina e il mantra della categoria inflessibile, ma, al contrario, i docenti devono far parte

di unico *corpus* tematico e lavorare insieme per far crescere i saperi collettivi e individuali.

In conclusione, un'organizzazione sistemica e pensante può vedere il quadro generale, osservando le interrelazioni del sistema sia internamente che esternamente.

La seconda prospettiva si fonda sul carattere di apprendimento continuo. Lo sviluppo di questo scenario implica un'analisi autentica dei processi di apprendimento in corso, cioè di come l'organizzazione si evolve analizzando le proprie prassi, correggendole e traendo spunto dagli errori, anche attraverso un pensiero critico stimolato dalle dinamiche dell'apprendimento organizzativo e dal *middle management*.

L'interazione sociale, il contesto e gli schemi cognitivi condivisi per l'apprendimento e la creazione di conoscenza sono elementi necessari, oltre che significativi. Un celebre studio sui sistemi di apprendimento, riferito al mondo delle imprese, descrive un'organizzazione di questa natura come «un'organizzazione che facilita l'apprendimento di tutti i suoi membri e si trasforma continuamente» (Burgoyne, Pedler & Boydell, 1994).

Si considera poi la prospettiva strategica. La definizione di un tale carattere sembra già insita nella fenomenologia della sintassi e allude a un elemento di proiezione sul futuro, con la visione dinamica che non tiene conto solo dei singoli elementi, ma li collega fra loro. In termini pratici, tale aspetto si sviluppa nella definizione della politica della scuola, che supera le emergenze come elemento di definizione degli obiettivi, ma valuta e analizza gli elementi di sviluppo dei ragazzi e delle ragazze a lungo termine. Ciò vuol dire che essa non si preoccupa solo delle performance valutabili dai voti di merito, ma che cerca di comprendere e attuare di conseguenza misure per il futuro dei discenti e delle discenti. Si pensa ancora che questo principio metta in crisi il sistema attuato nei Paesi oggetto dello studio, basato su una misurazione quali-quantitativa delle performance, mirabilmente rappresentata dal voto. A dire il vero, e qui certo torna il maestro Lodi, a essere messa in crisi non è l'essenza valutativa del voto, ma piuttosto la difficoltà di concepire il voto come un indicatore, in quanto esso invece ci offre l'analisi di uno *status* dal quale partire per andare oltre e non un punto di arrivo e traguardo.

In tutti i Paesi indagati, l'atteggiamento mentale dei discenti e dei docenti è per lo più di carattere misurativo, se non punitivo. Questo rappresenta un freno al compimento del modello che ci siamo sforzati di disegnare. Perché la nuova prospettiva si realizzi deve sussistere inoltre una continuità educativa fra le varie categorie scolastiche, condizione che appare critica in tutti Paesi analizzati. Tutte le volte che un discente o una discente effettuano il cambio di scuola e passano a quella successiva, si ha l'impressione che il sistema si rimetta in moto da capo, offrendo poche prospettive di dialogo fra strutture adiacenti. Quello che gli esperti segnalano è un confronto sulle fragilità: quando un ragazzo o una ragazza presentano elementi di difficoltà di apprendimento, allora il sistema in qualche modo si confronta. Il completamento di questa prospettiva richiama un approccio di continuità.

Infine, c'è quella che definiamo prospettiva integrativa. Essa mette insieme una molteplicità di elementi, che vanno dalla visione comune a livello individuale e organizzativo all'integrazione della scuola all'interno della comunità in cui si trova.

Questa prospettiva esplora anche la relazione con altre variabili, come i risultati raggiunti dagli studenti e il loro benessere, insieme a quello del personale docente e dello staff. Un elemento chiave di questa dimensione risiede nel riconoscimento del potenziale di condivisione delle buone pratiche per promuovere i miglioramenti scolastici. L'attivazione costante dell'analisi dei risultati e la pratica diffusa e trasparente – in quanto divulgata negli esiti a tutti i livelli dell'organizzazione – del *benchmarking* può inoltre ispirare e informare anche altre scuole, accompagnandole nei loro sforzi di cambiamento e innovazione. Ogni istituzione scolastica, infatti, trarrebbe sicuramente beneficio dall'apprendimento delle esperienze di altre strutture, nell'innovazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

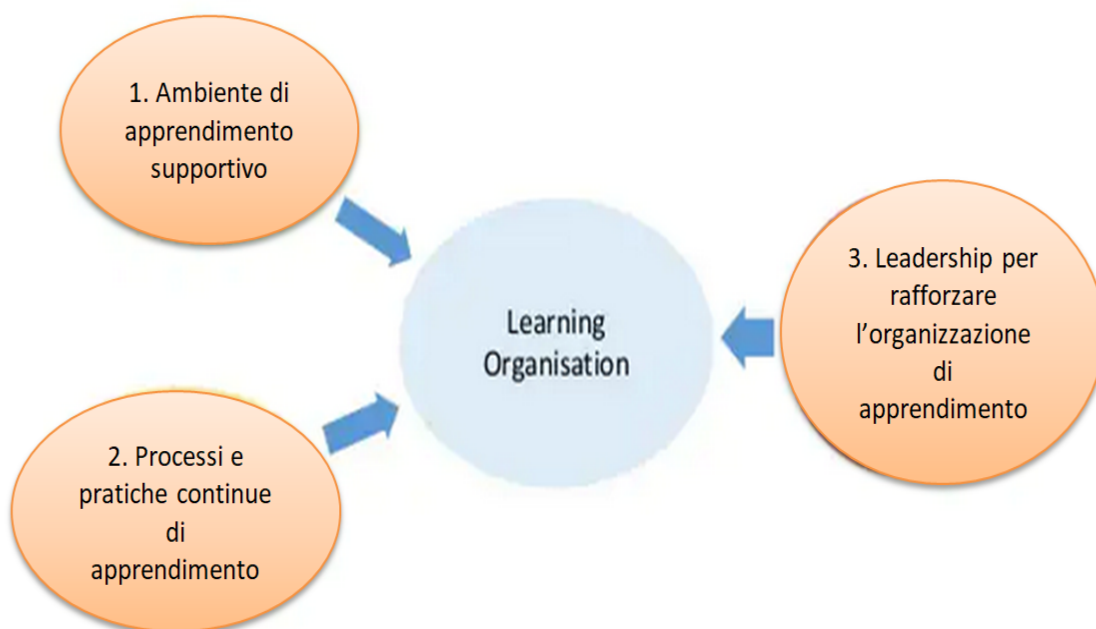


FIGURA 3 – ELEMENTI DELLA SCUOLA COME ORGANIZZAZIONE SISTEMICA. RIPRODUZIONE DEGLI AUTORI BASATA SULLA RICERCA DI GARVIN, EDMONDSON E GINO

## Conclusioni

Il presente lavoro ha cercato di offrire una prospettiva teorica, con auspicate conseguenze di carattere applicativo, alla possibilità che una scuola si possa configurare come un'organizzazione che apprende, o, nella sua accezione ormai entrata nell'uso comune scientifico, *learning organization*. Pur nel suo doversi interpretare come un elemento di prospettiva, il sistema dei caratteri che realizzano il modello proposto può e forse deve avere una genesi progressiva, essendo l'organizzazione che apprende frutto di un processo trasformativo spesso lento e dovuto alla volontà dei membri e alla coesistenza di elementi positivi di contesto.

Naturalmente, i diversi ambiti legislativi nazionali, il clima politico e gli indirizzi istituzionali a tutti i livelli territoriali sono elementi che influiscono in modo notevole nella determinazione dei processi organizzativi dell'istituzione scolastica. Una scuola non si trasforma da sola in un'organizzazione di apprendimento: insegnanti e dirigenti scolastici necessitano di un ambiente culturale e di una struttura giuridica che supporti e non rallenti o renda complicati i processi evolutivi. Le organizzazioni educative hanno bisogno di giuste condizioni e supporto per poter fare di questa trasformazione una realtà concreta. Inoltre, la risorsa del tempo a disposizione da dedicare alla sorveglianza e allo stimolo dei processi, così come le altre risorse, tra cui l'impegno nell'apprendimento in rete e la collaborazione al di là dei confini scolastici, sono essenziali. Per poter disporre di dati ed evidenze, per poterli analizzare, è necessaria una disponibilità dello staff o di esperti esterni: il che implica, appunto, tempo disponibile e risorse finanziarie. C'è poi l'elemento non secondario rappresentato dalle modalità di selezione dei docenti e di gestione delle loro carriere. La situazione nei Paesi europei si presenta in modo assai variabile. In alcune nazioni, le scuole e i loro direttori hanno una notevole discrezionalità sulla gestione e sul reclutamento delle risorse umane, mentre, in altre, le carriere, così come la selezione dei docenti, sono gestite a livello centrale e i margini di intervento dei direttori dei singoli istituti sono assai limitati. Dai risultati della ricerca sviluppata, appare evidente come, senza un adeguato sistema legislativo di riferimento e un quadro organizzativo pubblico di politiche stimolanti, non sia possibile realizzare alcun modello di *learning organization* a livello scolastico. Quello che si può ottenere è un mosaico di esperienze stimolanti con elementi di innovazione localizzati e difficili da trasferire.

Infine, è necessario che educatori e insegnanti siano aperti al tipo di pensiero e al carattere interconnesso delle relazioni richiesti da un'organizzazione che apprende, pur nella consapevolezza della complessità che ciò comporta. Il cambiamento di mentalità e di cultura dei sistemi da parte degli attori, soprattutto nella scuola, per creare i presupposti per un processo di innovazione continua è sempre un aspetto molto critico. Cambiare lo *status quo* e alcune abitudini di apprendimento disfunzionali, compresi i modelli mentali, non avviene se non attraverso un programma di consapevolezza e un grande dispendio di energie.

## Bibliografia

BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Franco Angeli.

BARNARD, P. A. (2022). Developing secondary schools as learning organisations: a systemic contribution. *International Journal of Educational Management*, 36(3), 233–246. DOI: 10.1108/IJEM-03-2021-0100

BARZANO, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando.

BENTLEY, T., & CAZALY, C. (2015). The shared work of learning: Lifting educational achievement through collaboration.

BERG, G., & WALLIN, E. (1982). Research into the School as an Organization. II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26(4), 161–181. DOI: 10.1080/0031383820260401

BERKOWITZ, R., BOWEN, G., BENBENISHTY, R., & POWERS, J. D. (2013). A cross-cultural validity study of the school success profile learning organization measure in Israel. *Children & Schools*, 35(3), 137–146.

BEZZI, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Franco Angeli.

BOLDRINI, F., & BRACCHINI, M. R. (2021). *Comunità educante: prospettive ed applicazioni*. Città di Castello-Milano, working paper, Mani tese – Fondazione Franchetti.

BORRI, S. (Ed.). (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Indire.

BOWEN, G. L., WARE, W. B., ROSE, R. A., & POWERS, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199–208.

BROWN, C., HUSBANDS, C., & WOODS, D. (2017). Leadership to transform outcomes in one deprived urban area. In P. EARLEY, & T. GREANY (Eds.), *School Leadership and Education System Reform, London* (pp. 66–76). Bloomsbury.

BURGOYNE, J., PEDLER, M., & BOYDELL, T. (1994). *Towards the learning company: concepts and practices*. McGraw-Hill.

DAVOLI, P., MORI, S., FREDDANO, M., & DESCO, G. (In press). *Il peer tutoring per l'accompagnamento del miglioramento scolastico: l'esperienza dello Sportello PdM nelle scuole emiliano-romagnole*.

DEHAENE, S. (2019). *Imparare*. Raffaello Cortina Editore.

DE VELLIS, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. Sage.

FAGGIOLI, M. (Ed.). (2018). *Costruire il miglioramento. Percorsi di ricerca sul miglioramento scolastico*. Rubettino Editore.

FREDDANO, M., & PASTORE, S. (Eds.). (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi* Franco Angeli.

FULLAN, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.

GUEVARA, P., & POSCH, A. (2015). Dynamic complexity, entropy, and coordination in educational systems: A simulation of strategic and exogenous interventions. *Systemic Practice and Action Research*, 28(2), 179–196.

<https://doi.org/10.1007/s11213-014-9327-y>

HARRIS, M., & VAN TASSELL, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179–194.

KOOLS, M., & STOLL, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, No. 137. *OECD Publishing*.

KRUSE, S. D., LOUIS, K. S., & BRYK, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. LOUIS, S. D. KRUSE & ASSOCIATES (Eds.), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin Press.

LODI, M. (2021). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Gius. Laterza & Figli Spa.

LOUIS, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In A. M. BLANKSTEIN (Ed.), *Sustaining Professional Learning Communities*. Corwin Press.

MARTINEZ, S. L., & STAGER, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.

MAZZEO RINALDI, F. (2012). *Il monitoraggio per la valutazione*. Franco Angeli.

OECD. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Teachers Matter*.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd\\_publication\\_teachers\\_matter\\_english\\_061116.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf)

OECD. (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.

<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

PALUMBO, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Franco Angeli.

PEDLER, M., BURGOYNE, J., & BOYDELL, T. (1991). The learning Company: A Strategy for Sustainable Development, Mc Craw Hill/M. Pedler. Maidenhead.

PONT, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168. DOI: 10.1111/ejed.12398

SEN, A. K. (2009). Capability: Reach and Limits. In E. CHIAPPERO-MARTINETTI (Ed.), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

SENGE, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency.

SILINS, H., MULFORD, W., & ZARINS, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.

SMITH, P. (2011). Elements of organizational sustainability. *The Learning Organization*, 18(1), 5–9.

UGARTE, C., URPI, C., & COSTA-PARIS, A. (2022). The need of autonomy for flexible management in the fostering of school quality. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 124–146. DOI: 10.1080/13603124.2019.1708468

VOULALAS, Z. D., & SHAPE, F. G. (2005). Creating schools and learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187–208.

WALKENHORST, H. (2008). Explaining change in EU education policy. *Journal of European Public Policy*, 15(4), 567–587. DOI: 10.1080/13501760801996741