

Introduzione

La scuola sta cambiando, la scuola è già cambiata.

Il termine di “cambiamento organizzativo” è talmente entrato nel linguaggio comune da rischiare di perdere ogni significato di tipo scientifico. Così chiunque appartenga ad un'organizzazione si sente oggi legittimato a sostenere che tutto, nel suo lavoro, sta cambiando.

Un “cambiamento organizzativo” non è, al contrario, un evento così ovvio e frequente, perché molte sono le situazioni che si modificano, forse evolvono, negli ambienti lavorativi, ma rari sono i veri cambiamenti, che si riconoscono come tali quando hanno un effetto rilevante sull'ambiente esterno, o meglio se gli utenti o i clienti si accorgono che qualcosa era e ora non è più come prima.

I veri cambiamenti si riconoscono anche dal fatto che essi sono più che un miglioramento organizzativo, come può essere la razionalizzazione di un processo lavorativo o la riprogettazione di un ruolo professionale o una innovazione tecnologica: essi implicano un nuovo sistema organizzativo, nuovi paradigmi organizzativi, servizi e risultati differenti da quelli tradizionali.

In questo scritto sosteniamo che nella scuola sia in corso un cambiamento organizzativo, non solo un miglioramento o una modifica degli elementi dell'organizzazione; per la sua piena realizzazione è quindi indispensabile elaborare e applicare nuovi paradigmi organizzativi, ovvero ideare all'interno o adottare dall'esterno nuovi modelli teorici e operativi.

In questo articolo vengono proposti, in particolare, tre modelli organizzativi, ideati per il mondo della scuola italiana o da essa adottabili.

Il modello dal quale partiamo è quello utilizzato nella realizzazione del progetto PICTO (Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico e Organizzativo) del Ministero dell'Istruzione¹, denominato “Modello delle 4C”, utilizzato per individuare le caratteristiche organizzative della scuola italiana.

Il secondo modello proposto è quello della “Rete organizzativa” governata, utile per individuare la nuova configurazione organizzativa delle scuole dell'autonomia che intendano superare il modello razionale e burocratico tradizionale.

Il terzo modello è quello della “Spirale della conoscenza”, utilizzato per descrivere e spiegare il processo di gestione delle conoscenze in una organizzazione come quella scolastica.

Nella parte conclusiva dell'articolo questi tre modelli vengono applicati ad un caso reale di cambiamento organizzativo, in corso di realizzazione all'interno dell'Istituto Comprensivo di Monterotondo (Roma).

1. Strategie, modelli e soluzioni organizzative

Pochi cambiamenti organizzativi sono tanto evidenti e rilevanti quanto quelli attualmente in corso nella scuola italiana. È una modifica che interessa la cornice normativa, gli obiettivi istituzionali, l'offerta formativa, il ruolo della dirigenza, le competenze professionali, le modalità di realizzazione delle attività, le competenze delle persone, le comunicazioni interne e con l'esterno, ed altro ancora (Benadusi, Serpieri, 2000; Butera, 1999a; Butera *et al.*, 2002; Romei, 1986).

Certamente, la scuola italiana nel suo insieme non è nuova ad azioni di innovazione interna. In quanto istituzione sociale ampia e complessa, nell'articolazione dei cicli e nella distribuzione sull'intero territorio nazionale, essa ha accompagnato e non di rado preceduto i processi di innovazione sociale, culturale, economica e politica. Ma il processo in corso presenta delle caratteristiche interessanti per una analisi organizzativa, perché ci troviamo di fronte ad un cambiamento complessivo dell'intero sistema della formazione e alla necessità di individuare

modelli organizzativi integrati in grado di supportarlo. In altre parole, mentre i più recenti fenomeni di innovazione nella scuola italiana hanno interessato o singoli cicli, o singoli elementi del sistema organizzativo, o singole professioni, nel momento attuale è l'intero sistema sociotecnico della scuola ad essere sottoposto a un processo di innovazione organizzativa e tecnologica, supportato da una nuova cornice normativa e ispirato a nuovi modelli e paradigmi.

Come noto, il processo non è né lineare né concluso, ma in corso di realizzazione. E cosa, veramente, sta cambiando? Utilizzando il punto di vista delle scienze organizzative, possiamo evidenziare, in particolare, modifiche rilevanti su:

- le modalità di concepire e realizzare la relazione tra il sistema scolastico e il sistema sociale
- gli elementi del sistema organizzativo: tra cui le professioni, le attività realizzate, le strutture, gli strumenti adoperati, i meccanismi di attivazione del processo decisionale
- il sistema di gestione delle conoscenze nella comunità scolastica

Per una prima e sintetica introduzione a questi cambiamenti, vogliamo mettere in risalto che nella scuola è in corso una scelta, un passaggio, da una strategia di tipo A ad una strategia di tipo B, come riportato nella tav.1.

| | Strategia A | Strategia B |
|---|---|---|
| <i>Relazione con il sistema esterno</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è poco permeabile al contesto esterno | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è un'istituzione in relazione con il contesto socioeconomico ed il territorio nel quale opera |
| <i>Configurazione organizzativa</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è una collettività fatta dalla somma di parti singole ed autonome | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è un sistema sociorganizzativo autonomo configurato secondo il modello della rete |
| <i>Gestione delle conoscenze</i> | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è il luogo dove si realizza la trasmissione della conoscenza alle nuove generazioni | <ul style="list-style-type: none"> • La scuola è un luogo di creazione della conoscenza, dove si apprende la gestione del patrimonio delle conoscenze indispensabili alla crescita e sviluppo di un individuo libero |

Tav. 1 – Le opzioni strategiche in corso nella scuola

Se si condivide la necessità di un'azione che conduca dalla situazione A alla B, è evidente che ciò di cui la scuola ha bisogno è proprio la scelta di modelli organizzativi integrati come cornice e come riferimento della sua nuova strategia. In aggiunta a questo, c'è il bisogno per la comunità scolastica nel suo insieme di conoscere, adattare o inventare, sperimentare e diffondere buone pratiche e buone soluzioni organizzative.

Questo è un punto sul quale soffermarsi: adottare una soluzione e una buona pratica (originata nella scuola o importata da altri contesti simili) non può essere considerato un cambiamento organizzativo, se non c'è anche l'elaborazione e la condivisione di un modello di riferimento. I modelli, infatti:

- sono visioni integrate sulle organizzazioni
- incorporano valori e assunti di base
- sono scelti dalla dirigenza ma condivisi da tutti
- sono determinanti nel successo del cambiamento organizzativo

Le soluzioni, invece:

- sono modalità assortite, ma non casuali, scelte per risolvere un problema
- sono coerenti con il modello organizzativo
- sono scelte dalla dirigenza e dalle persone che controllano il processo

- non realizzano, da sole, il cambiamento organizzativo

Il modello sociorganizzativo di riferimento che adottiamo e proponiamo in questo scritto è quello denominato “Modello delle 4C” (Butera, 1999b; Butera *et al.*, 2002), nato all’interno del programma di innovazione tecnologica e organizzativa PICTO.

In questo modello, le 4C stanno ad indicare le caratteristiche principali del sistema scolastico, ovvero:

- la *Comunità professionale* che compone e anima la scuola, “una comunità orientata agli obiettivi, ossia una organizzazione sia razionale sia naturale, fatta di organizzazioni socialmente capaci, team autoregolati, comunità che apprendono, corporazioni cosmopolite”;
- la *Cooperazione intrinseca* indispensabile per agire all’interno della comunità scolastica, “ossia il lavorare insieme nei processi didattici, in quelli gestionali e nei progetti; con obiettivi comuni e condivisi, con comunità di pratiche, con regole sviluppate in parte dai membri stessi dell’organizzazione”;
- la *Comunicazione estesa* anch’essa indispensabile per operare nella comunità scolastica e per interagire con l’ambiente sociale di riferimento, “una comunicazione estesa, entro e fuori l’Istituto, costituita da varie forme di comunicazione supportate da adeguati media”;
- la *Conoscenza condivisa* come processo e come azione principale nelle istituzioni formative, “una conoscenza condivisa fra tutti i membri dell’organizzazione di una grande varietà e formati di conoscenza: non solo testi e dati, ma esperienze, conoscenze tacite e contestuali”.

Il modello delle 4C per la scuola è rappresentabile come nella fig.1.

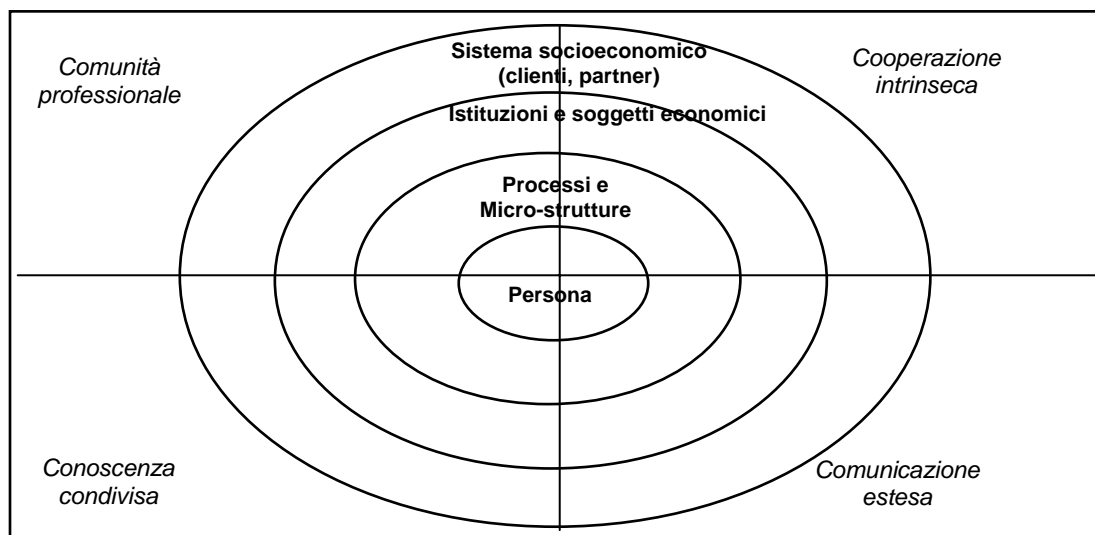


Fig. 1 – Il modello delle 4C per la scuola

Adattato da: Butera, F. (1999b), “L’organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo”, in *Studi Organizzativi*, n.2

Nella sua rappresentazione vengono riportati i livelli crescenti di complessità del sistema sociorganizzativo: la persona posta al centro dell’intera organizzazione, i processi di lavoro e le microstrutture – gruppi formali e di fatto interni all’Istituto, Collegio dei docenti, Consigli di Istituto, ecc. – istituzioni e soggetti economici con i quali si entra in relazione - il sistema socioeconomico esterno. Un sistema complesso comunque basato, vale la pena di ribadirlo, sul ruolo centrale di ogni singola persona che compone la comunità professionale, che condivide conoscenze, che comunica e coopera con gli altri.

2. La compresenza dei modelli organizzativi nella scuola

La scuola, prima di ogni altra organizzazione, ha percepito come inadeguato il modello razionale e burocratico che ha sostenuto e legittimato fino ad un passato molto recente l'azione della pubblica amministrazione nel suo insieme.

Questo modello si basa su una serie di assunti di base e di valori che hanno motivato e orientato l'agire organizzativo delle moderne burocrazie, su cui molto è stato scritto, ricercato, sperimentato, criticato (Blau, 1963; Crozier, 1963; Gouldner 1954; Merton, 1949; Parsons, 1937; Scott, 1985; Weber, 1922).

Nella letteratura e nelle ricerche empiriche vengono descritte quali caratteristiche essenziali del modello razionale e burocratico le seguenti:

- il riferimento costante alla normativa vigente, considerata un vincolo per l'azione
- la scarsa o inesistente permeabilità al contesto esterno
- la scarsa considerazione dei bisogni differenziati dell'utenza
- il predominio delle strutture formali sulle persone
- l'assegnazione del lavoro secondo il principio della parcellizzazione e divisione in fasi minime
- l'assunzione della responsabilità secondo la linea gerarchica
- il predominio della mansione lavorativa
- la scarsa o inesistente comunicazione interna, incanalata secondo la struttura gerarchica
- l'esistenza di funzioni latenti e di ritualismo nell'azione del singolo e dei gruppi

Applicato fedelmente al mondo della scuola, questo modello comporta:

- una azione finalizzata al rispetto dei programmi e delle direttive ministeriali
- la mancanza di comunicazioni con il territorio di riferimento
- una offerta formativa indifferenziata
- una struttura formale verticale ed orizzontale interamente organizzata per classi, sezioni, uffici
- la divisione del processo formativo per insegnamenti e per ore di lezione
- l'assegnazione della responsabilità in modo individuale, accentrata nella posizione del dirigente
- la rappresentazione del lavoro dell'insegnante o degli altri operatori come insieme di compiti formali
- la comunicazione orizzontale non incentivata e accentrata nella posizione del dirigente
- una azione dei singoli e dei gruppi basata su criteri prevalentemente interni al mondo della scuola, non sempre trasparenti, connotati da ritualismo e richiamo alle consuetudini

Ma questo modello organizzativo, anche se formalmente operante nella scuola italiana, non è stato nella realtà applicato nella sua interezza, perché non è stato questo l'unico modo di intendere questa organizzazione. Vogliamo con questo affermare che se la scuola è riuscita a svolgere il suo ruolo istituzionale è anche perché in essa convivono tre modelli di riferimento, differenti e affatto integrati (Scott, 1985):

- l'organizzazione formale, ovvero quella identificabile nel modello razionale e burocratico della *pubblica amministrazione* di tipo tradizionale del quale abbiamo appena trattato
- l'organizzazione come sistema naturale, ovvero la *comunità scolastica* meglio descritta nel modello delle 4C precedentemente illustrato
- l'organizzazione come sistema aperto, ovvero la *rete sul territorio* del quale tratteremo successivamente

In altre parole, come istituzione della *pubblica amministrazione*, all'interno della struttura del ministero competente, la scuola è rappresentabile come un'organizzazione soggetta alle regole del modello razionale e burocratico, quindi orientata dalla strategia di tipo A descritta nella tav.1: questo è stato il modello formale, esplicito, sostenuto dalla precedente normativa. Ma nella realtà, le persone che compongono la comunità scolastica hanno operato anche come sistema naturale (la

comunità scolastica) e, negli ultimi anni, anche come sistema aperto (la *rete sul territorio*), perseguendo la strategia di tipo B ancor prima che le riforme legislative lo richiedessero: questi altri due modelli si sono affermati come organizzazioni di fatto, meno visibili e talvolta poco espliciti, ma oggi sempre più evidenti e anche sostenuti dai cambiamenti normativi in corso (autonomia scolastica, incentivazione di reti tra scuole, ecc.).

Naturalmente, questa convivenza di modelli non è pacifica e la prevalenza di uno sull'altro non è indifferente. Nella scuola dell'autonomia spetta principalmente ai Dirigenti scolastici scegliere quale strategia adottare e quale modello privilegiare, in coerenza con la normativa vigente ma senza attendere indicazioni ministeriali a proposito. Allo stesso tempo, però, l'azione dell'amministrazione centrale si va sempre più orientando verso la strategia di tipo B, che implica l'integrazione tra il modello della scuola sia come comunità sia come organizzazione a rete sul territorio, mentre il modello burocratico dovrebbe diventare sempre meno dominante.

Questo modello sistemico, confrontato con i punti precedentemente esposti per il modello burocratico, si fonda al contrario su:

- un uso anche strumentale della normativa, considerata una opportunità per l'innovazione del servizio
- l'apertura al contesto socio economico e al territorio
- l'attenzione ai bisogni differenziati dell'utenza e l'offerta di servizi multipli
- la concezione della centralità della persona nell'organizzazione
- la progettazione degli interventi formativi in modo integrato
- l'assunzione di responsabilità condivise rispetto agli obiettivi formativi perseguiti
- il disegno dei ruoli professionali e delle loro competenze
- la comunicazione interna ed esterna fluida e facilitata
- l'esplicitazione delle regole dell'azione individuale e collettiva e l'azione partecipata e proattiva

In sintesi, la supremazia del modello che definiremo *sistemico integrato* (comunità e rete) rispetto al modello razionale e burocratico porta nella scuola, come in altri contesti organizzativi, a cambiamenti concreti come quelli descritti sinteticamente nella tav.2.

| Burocrazia | | Comunità e Rete |
|------------------------------|---|-------------------------------|
| • dalle strutture piramidali | → | alle reti organizzative |
| • dall'adempimento | → | al risultato di qualità |
| • dal procedimento | → | al processo lavorativo |
| • dal compito | → | alla responsabilità |
| • dalla mansione | → | al ruolo professionale |
| • dalla decisione accentrata | → | alla responsabilità condivisa |
| • dal ritualismo | → | all'azione proattiva |

Tav. 2 – Il cambiamento dal modello burocratico a quello *sistemico integrato* (comunità e rete)

3. La scuola come comunità professionale e come rete governata

Il superamento del modello razionale e burocratico viene perciò realizzato con l'adozione di un modello sistemico che rispetti le caratteristiche di ogni singola comunità scolastica (qui intesa come l'insieme di tutte le persone che lavorano nella scuola: dirigente, personale ATA, insegnanti), ma la inserisca in una rete organizzativa più ampia (che coinvolge tutte le persone che operano nella scuola – genitori, allievi – o che hanno relazioni con essa – enti locali, imprese, asl, ecc.). Questo modello che integra comunità e rete organizzativa è anche in grado di evitare il rischio di spinte

autoreferenziali e di un nuovo tipo di chiusura verso l'esterno, sempre in agguato nelle organizzazioni fondate sul modello della comunità.

Come noto, il concetto di "comunità" è presente negli scritti dei primi sociologi, che ad esso contrappongono spesso quello di società; e tra le caratteristiche e i rischi della comunità c'è proprio quella della autoreferenzialità e della chiusura verso tutto ciò che è considerato esterno, "altro" rispetto alla comunità stessa. La comunità scolastica non è certamente esente da questo rischio: il frequente richiamo alla libertà di insegnamento da parte degli insegnanti esprime sia un diritto legittimo di non ingerenza sulla propria attività lavorativa (che deve essere e rimanere libera per poter permettere l'educazione di individui liberi), sia una meccanismo di difesa di fronte alle esigenze crescenti dell'utenza, alle spinte all'integrazione con altri soggetti operanti nel territorio ed esterni alla scuola, alle sollecitazioni a costituire reti governate tra scuole.

Ma utilizzare il concetto di comunità sociale nella scuola è certamente restrittivo, perché in essa operano persone che agiscono piuttosto come una comunità professionale: questo perché l'insieme delle persone che operano nella scuola convivono in una organizzazione in cui svolgono ruoli lavorativi differenti e si impegnano in attività differenti, ma che sono ora chiamati a condividere in modo esplicito i valori fondanti e le strategie dell'istituto, esplicitate formalmente nel Piano di Offerta Formativa (Pof) che l'intero collegio dei docenti è chiamato a formulare e sottoscrivere come un vero e proprio codice di comportamento.

In una comunità scolastica come insieme di professionisti dell'educazione e della formazione così intesa, ognuno è chiamato a svolgere il proprio ruolo in modo responsabile, ponendo attenzione agli obiettivi perseguiti, ai risultati ottenuti, al livello e alla qualità della prestazione; il comportamento segue regole formali e di fatto, fondate sui valori e sull'etica della professione (dell'insegnante in primo luogo) e tutti dovrebbero concorrere alla realizzazione delle attività fornendo competenze e assumendo la responsabilità del servizio formativo e pedagogico dato direttamente ai singoli e indirettamente al sistema sociale. In questo senso, possiamo affermare che la comunità professionale assume alcune delle caratteristiche proprie della categoria della "società", superando la visione dicotomica di antica derivazione teorica: il modello sociologico della "società" applicato alla scuola è infatti caratterizzato da apertura alle esigenze esterne, libertà individuale di movimento ed azione nel rispetto dei valori fondanti, flusso di comunicazione tra singole scuole, importanza e sostegno della vitalità e creatività personale (De Masi, 1989; Glynn, 1996; Gupta, Singhal, 1993; Leonard, Swap, 1999; Smith *et al.* 1995; Sternberg 1999), condivisione di stesse pratiche di lavoro (Lesser, Prusak 1999; Seely Brown, Duguid, 1991), divisione per competenze più che per mansioni, rispetto e valorizzazione delle differenze, ecc.

Naturalmente, le comunità scolastiche concrete non sono automaticamente e per natura anche comunità professionali così come appena descritte: è necessario, infatti, un agire intenzionale, una azione organizzativa esplicita e concreta a sostegno, per l'azione strategica del Dirigente in primo luogo ma soprattutto per responsabilità condivisa di ogni partecipante.

La scuola dell'autonomia italiana è poi chiamata ad interpretare il suo ruolo in una realtà ancora più complessa e problematica: oltre alla costruzione e al potenziamento di una comunità scolastica di tipo professionale, è necessario coniugare il piccolo e il grande, il dentro e il fuori, l'istituzione e l'organizzazione, il rispetto di ogni singola persona e la sua socializzazione.

A questo scopo proponiamo come il più adeguato il modello delle reti governate (Butera, 1990; Dioguardi, 1999; Nohria, Eccles, 1992): un riferimento valido per la gestione di questa complessità organizzativa, in opposizione ad una ipotesi talvolta proposta di potenziamento di strutture burocratiche ministeriali e territoriali come sistemi di coordinamento e controllo.

In Italia esistono ad oggi già numerose esperienze di scuole in rete, di tipologia, durata, finalità differenti². Il modello di rete che proponiamo come più adeguato alla realtà della scuola italiana (adottato dal gruppo dei ricercatori PICTO) è quello formulato da Federico Butera (Butera, 1990)³. Le linee guida di questo modello sono sintetizzabili nei seguenti punti:

- nei sistemi sociali, economici, istituzionali ed aziendali stanno emergendo da tempo forme di organizzazione complessa ma flessibile, caratterizzate dalla presenza di forme di cooperazione tra soggetti individuali e collettivi che perseguono un comune obiettivo;
- queste forme organizzative complesse, definibili come Reti organizzative, sono composte di soggetti individuali e collettivi ad alta capacità di autorganizzazione (*Nodi della rete*), che instaurano tra di loro modalità differenti di relazione reciproca (*Connessioni della rete*), costruiscono delle relazioni più stabili e strutturate (*Strutture della rete*) e agiscono in riferimento ad obiettivi condivisi, cercando linguaggi comuni, condividendo valori, dotandosi di sistemi di coordinamento e controllo e di monitoraggio (*Proprietà della rete*)

In questo modello delle reti e tra le sue possibili applicazioni, una distinzione tipologica rilevante anche per il sistema della scuola è quella tra *reti naturali* e *reti governate*. Le prime sono le reti che esistono e operano sulla base di modalità non formalizzate, dove le connessioni prevalenti sono quelle di tipo personale, tessute e mantenute dai singoli soggetti della rete; sono per questo anche poco visibili a chi non appartiene ad esse, talvolta percepite in modo differente dagli stessi soggetti che vi appartengono. Le reti governate sono al contrario quelle che, non necessariamente in presenza di un sistema formalizzato (Consorzio o Accordo formale di rete), sono comunque:

- strategicamente orientate
- strutturate e relativamente stabili
- esplicite, riconosciute e condivise
- governate sulla base di obiettivi condivisi e verificati

Il modello teorico della rete governata è quello riportato nella fig.2.

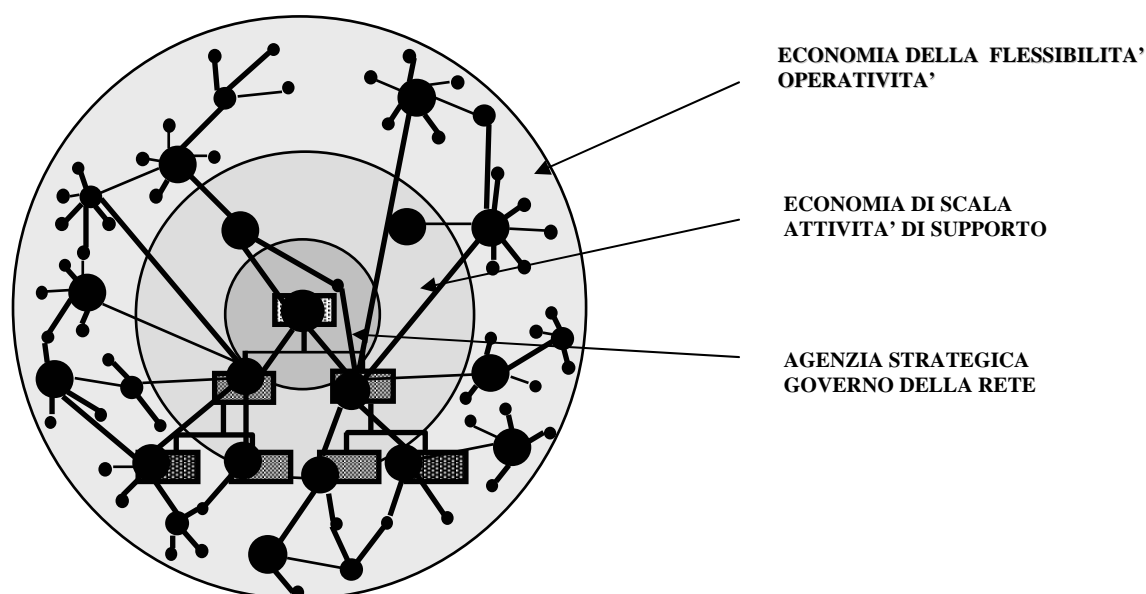


Fig. 2 – Il modello della rete governata
Da: Butera, F. (1990), *Il castello e la rete*, Milano: Franco Angeli

In questo modello, nella rete vengono individuati tre livelli funzionali, non gerarchici, ma differenti per il compito assegnato e per la loro funzione rispetto alla strategia della rete. I livelli sono:

- *Agenzia strategica o Governo*

- *Economia di scala o Attività di supporto*
- *Economia della flessibilità o Operatività*

In essi si possono collocare i diversi *Nodi* della rete, presupponendo anche una presenza dello stesso *Nodo* su differenti livelli, se impegnato in più attività e funzioni rispetto alla rete.

Riprendendo ora gli elementi che compongono la rete, possiamo descrivere con un dettaglio maggiore le loro caratteristiche applicate al sistema scolastico:

- In primo luogo la rete della sistema scolastico si compone dei suoi Soggetti (*Nodi*), che possono essere singoli o collettivi. I Nodi sono tutte le Istituzioni, Enti locali, Imprese, Organizzazioni di ogni tipo, singolarmente presi; ma sono Nodi anche le loro singole parti (Dipartimenti, Assessorati, Funzioni, Uffici, ecc.) e soprattutto i singoli soggetti (Dirigente scolastico, Assessore, Funzionario, Professionista, ecc.) che partecipano direttamente agli scambi della rete
- Tra i soggetti singoli o collettivi (*Nodi*) del sistema scolastico si creano relazioni (*Connessioni*) di vario tipo, da quelle più informali e dirette a quelle più formali e prescritte per norma: connessioni burocratiche, gerarchiche, per processi decisionali, per comunicazione o scambio di informazioni, cooperative o conflittuali. Le *Connessioni* rilevanti per la rete scolastica sono comunque quelle finalizzate al raggiungimento degli obiettivi condivisi e sottoscritti nel Pof o negli accordi di rete tra scuole e istituzioni
- Nella rete scolastica si creano delle *Strutture* organizzative altrimenti inesistenti se i singoli soggetti operassero in modo autonomo. Queste *Strutture* sono riconoscibili dal fatto che le relazioni che le connotano sono intenzionali e relativamente stabili e non casuali e saltuarie (team di lavoro, progetti comuni, consorzi tra scuole, comitati, associazioni, ecc.)
- Il quarto componente della rete scolastica sono le sue *Proprietà operative*, ovvero i valori, le modalità organizzative, di cooperazione e condivisione degli obiettivi, di comunicazione, di soluzione dei conflitti, di monitoraggio che permettono alla rete stessa di operare. A questo proposito è importante evidenziare come nella rete si è Nodi attivi solo in presenza di uno scambio con altri Nodi: ogni singolo appartenente alla rete scolastica, pertanto, dovrebbe non solo condividere l'obiettivo, ma anche scambiare con gli altri dati e informazioni per creare una comune conoscenza.

Per le scuole dell'autonomia scegliere di operare in rete significa quindi condividere un obiettivo comune con altri soggetti, concordare una comune strategia, identificare dei risultati rilevanti, progettare modalità di connessione tra attività lavorative o progettarne di nuove in comune, individuare strutture di supporto per la rete, adottare linguaggi comuni, condividere valori e culture del servizio, orientarsi in modo flessibile rispetto all'utenza o al cliente, predisporre sistemi di monitoraggio per la valutazione e valorizzazione dei risultati e del lavoro delle persone, ecc. Ma, in primo luogo, significa non confondersi e perdersi nella rete, ma essere *Nodi* vitali, attivi, innovativi e capaci di autorganizzarsi e quindi di essere soggetti di comunicazione, creazione e scambio nella rete stessa.

Un esempio, in corso di realizzazione, di rete scolastica è quello che vede coinvolto l'Istituto Comprensivo di via XX settembre di Monterotondo, nella provincia di Roma, descritto nel capitolo 5.

4. Il sistema di gestione delle conoscenze nella scuola

La scuola è l'istituzione finalizzata alla gestione delle conoscenze in un contesto socioeconomico che in molti definiscono "Società della conoscenza" (Druker, 1993; Nonaka, Takeuchi, 1995; Von Krogh *et al.*, 2000; Thurow, 1996).

Per noi questi sono assunti dai quali partire. Ma è anche vero che su cosa siano le conoscenze che la scuola viene chiamata a gestire non si trova consenso unanime; ma è soprattutto quando si affronta la questione delle modalità di gestione interne alla scuola e condivise con altri soggetti esterni che il consenso non è affatto scontato.

Negli ultimi anni, il pensiero organizzativo e la consulenza di direzione hanno prodotto molte teorie e metodologie sul problema della gestione delle conoscenze in un ambito organizzativo. Questo filone di studi e lavori empirici, conosciuto come *knowledge management* (Blackler, 1995; Quinn, 1992), si è man mano differenziato in tre linee:

- gestire la conoscenza significa gestire il capitale intellettuale di una organizzazione, ovvero le persone e le loro competenze (Bennis, Ward Biederman, 1997; Edvinsson, Malone, 1997; Glynn, 1996; Stewart, 1997; Sveiby, 1997)
- il sistema di gestione della conoscenza deve essere realizzato scegliendo in modo strategico cosa è rilevante e prezioso per l'organizzazione, ovvero quali sono le competenze principali da potenziare e sviluppare e sulle quali investire la maggior parte del tempo e delle risorse economiche (Hamel, Prahalad, 1994; Leonard-Barton, 1995; Prahalad, Hamel, 1990; Quinn, 1992; Quinn *et al.*, 1996)
- la gestione della conoscenza significa gestire i processi che ne permettono la realizzazione, da realizzare anche con l'ausilio di tecnologie per la comunicazione e la cooperazione tra le persone (Bohn, 1994; Davenport *et al.*, 1996; Davenport, Prusak, 1998; Nonaka, Takeuchi, 1995; Von Krogh *et al.*, 2000)

Non esiste ad oggi una sola definizione possibile di *knowledge management*, ma molti studiosi ed esperti convergono nel sostenere che gestire le conoscenze significhi porre al centro dell'organizzazione le persone quali attori di processi cognitivi per la creazione, acquisizione, diffusione, condivisione, sviluppo di conoscenza: persone che acquisiscono, creano, diffondono, condividono, sviluppano, conservano la conoscenza comunicando nelle strutture dei gruppi, delle unità operative, delle reti organizzative, nelle relazioni con gli utenti/clienti e fornitori o con le istituzioni della conoscenza (università, istituti di ricerca, ecc.) presenti nel territorio. In questo senso, le istituzioni scolastiche sono non solo organizzazioni della conoscenza in sé, ma anche partner di rete per lo scambio della conoscenza con istituzioni o altri soggetti presenti sul territorio.

Per il mondo della scuola, diventare organizzazione della conoscenza significa, naturalmente, perseguire una strategia di tipo B, come sintetizzata nella tav.1. Questo cambiamento può essere anche visto come il necessario superamento di due concezioni tradizionali sulla conoscenza nelle organizzazioni: la concezione che enfatizza il conflitto tra saperi antagonisti (l'opposizione) ma anche quella incentrata sulla illusione dell'organizzazione progettata e pianificata una volta per tutte, dove ad ognuno potrebbe venire assegnata una mansione ben definita, da incastrare ad altre singole mansioni, dopo aver disegnato un netto confine del sapere necessario e sufficiente ad ogni posizione di lavoro (l'incastro). A queste due concezioni tradizionali, il *knowledge management* contrappone ma anche sovrappone una visione interattiva e cooperativa dell'intero sapere delle persone e dell'organizzazione (la connessione), indispensabile per valorizzare ogni conoscenza.

In altre parole si riconosce che la conoscenza nelle organizzazioni è certamente anche fonte di conflitto o di spartizione di potere e responsabilità, ma che queste non debbano essere le uniche concezioni possibili, e soprattutto che una organizzazione non debba essere orientata ad esse: al contrario, anche dove esistono situazioni di conflitto tra saperi o necessità di una separazione di alcuni saperi, le organizzazioni che gestiscono la conoscenza sono orientate dalla concezione della connessione tra le persone, della condivisione, dello scambio, della sinapsi, della valorizzazione delle differenze. È altresì utopico pensare che un modello di *knowledge management* possa giungere ad eliminare comportamenti orientati alla opposizione o alla spartizione delle conoscenze: ciò che è preferibile è evidenziare situazioni di conflitto e gestirle, dal momento che la conoscenza continua ad essere, nelle organizzazioni, anche fonte di potere e di divergenza tra le persone. Ma con un sistema di *knowledge management* l'organizzazione afferma che la reputazione e il riconoscimento formale viene assicurato a chi condivide la conoscenza e non chi la detiene unicamente per sé: il valore di riferimento diventa la condivisione del sapere e non il suo possesso.

Uno schema di sintesi di queste tre concezioni che, come vedremo sono compresenti nel sistema scolastico, è rappresentato nella fig.3.

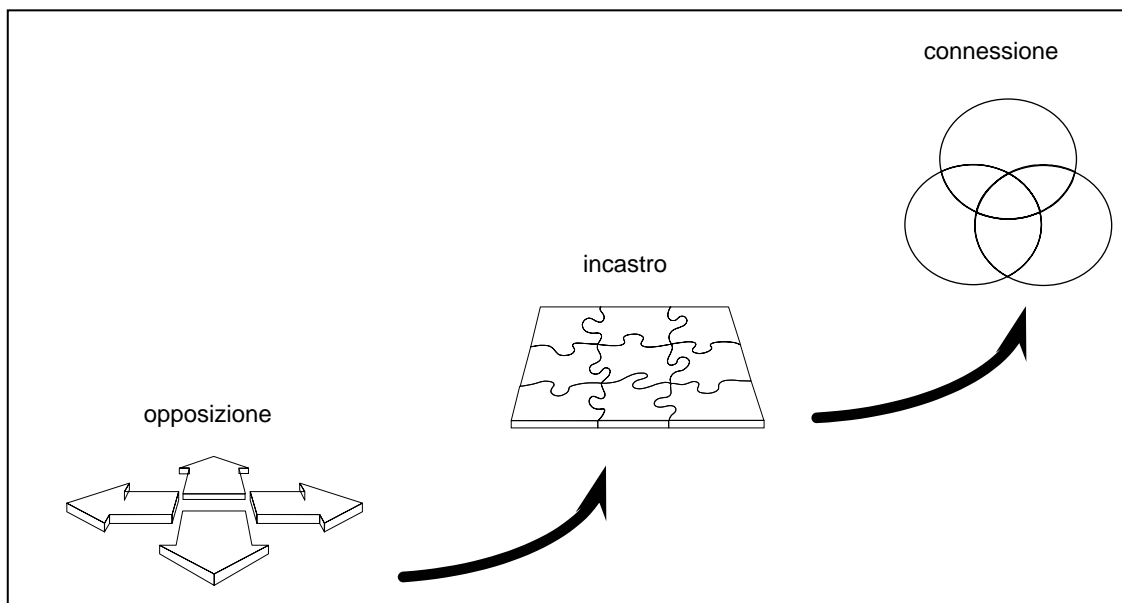


Fig.3 – Le diverse concezioni della conoscenza nelle organizzazioni

Tornando alla letteratura scientifica sul *knowledge management*, occorre dire che in tutte le teorie la conoscenza è intesa in modo globale e complesso: è sia quella “tacita o implicita”, che appartiene alle persone ed è difficile da immagazzinare, standardizzare, condividere, sia quella “esplicita” contenuta nelle banche dati, nelle procedure, nelle strutture più formali (Nonaka, Takeuchi, 1995; Polany, 1958; Saint-Onge, 1996). E’ sia la conoscenza teorica, elaborata con criteri di astrazione, sia quella pratica ed operativa che si evidenzia nelle attività lavorative concrete. E’ sia individuale, perché appartiene al singolo, sia collettiva, perché del gruppo e dell’organizzazione (Inkpen, 1996; Leonard, Swap, 1999).

Tra i molti modelli fino ad oggi elaborati, quello noto come “Spirale della conoscenza” (Nonaka, Takeuchi, 1995) risulta particolarmente interessante per la scuola dell’autonomia.

Questo modello si basa sulla convinzione che la creazione della conoscenza organizzativa sia un processo sociale realizzato tramite il passaggio dalla conoscenza “tacita” alla conoscenza “esplicita” e viceversa. Per Nonaka e Takeuchi la cultura organizzativa del mondo occidentale (che essi contrappongono a quella orientale, giapponese in primo luogo) continua a basarsi su una concezione dell’organizzazione come di una macchina che processa solo informazioni, ovvero capace di trattare solo la conoscenza “esplicita”, formale e sistematica, espressa in parole e numeri, facilmente comunicabile in forma di database, formule scientifiche, procedure codificate o principi universali.. Ma questa è solo la cima emersa dell’iceberg: il tanto non emerso è la conoscenza “tacita”, non facilmente visibile ed esprimibile; interiorità, intuizione, convinzioni soggettive è ciò di cui è composta, perché la conoscenza tacita contiene una importante dimensione cognitiva, riflette la nostra immagine della realtà o la visione del futuro.

La conversione della conoscenza da tacita (individuale) a esplicita (socializzata) e il ritorno come interiorizzazione sono i passaggi indispensabili per la creazione della conoscenza organizzativa. La conoscenza tacita si comunica sia col corpo sia con la mente, e questo, secondo Nonaka e Takeuchi è un punto di distinzione dalla teoria del Learning Organization (Senge, 1990), da loro ritenuta tutta incentrata sulla mente.

Innovazione non è collazionare dati: è ricreare il mondo accordandolo ad una particolare visione o ideale. Creare conoscenza non è solo acquisire dagli altri dall’esterno, è costruire su se stessi con una attività di interazione tra le persone che operano nell’organizzazione.

Tre sono per gli autori le caratteristiche essenziali ed indispensabili di questa *knowledge creation*:

1. l'uso della metafora e dell'analogia, per esprimere ciò che sarebbe altrimenti inesprimibile
2. la disseminazione della conoscenza dal singolo agli altri
3. la nascita nell'ambiguità e nella ridondanza

Con la "Spirale della conoscenza" viene descritta e spiegata la creazione della conoscenza come processo dinamico realizzato in presenza di intenzione e autonomia, fluttuazione e caos creativo, ridondanza e varietà; è questo un processo di conversione sociale realizzabile con quattro possibili tipologie, che derivano dalla dinamica tra conoscenza esplicita e conoscenza tacita (fig.4):

- *socializzazione*: da tacita a tacita
- *esternalizzazione*: da tacita ad esplicita
- *interiorizzazione*: da esplicita a tacita
- *combinazione*: da esplicita a esplicita

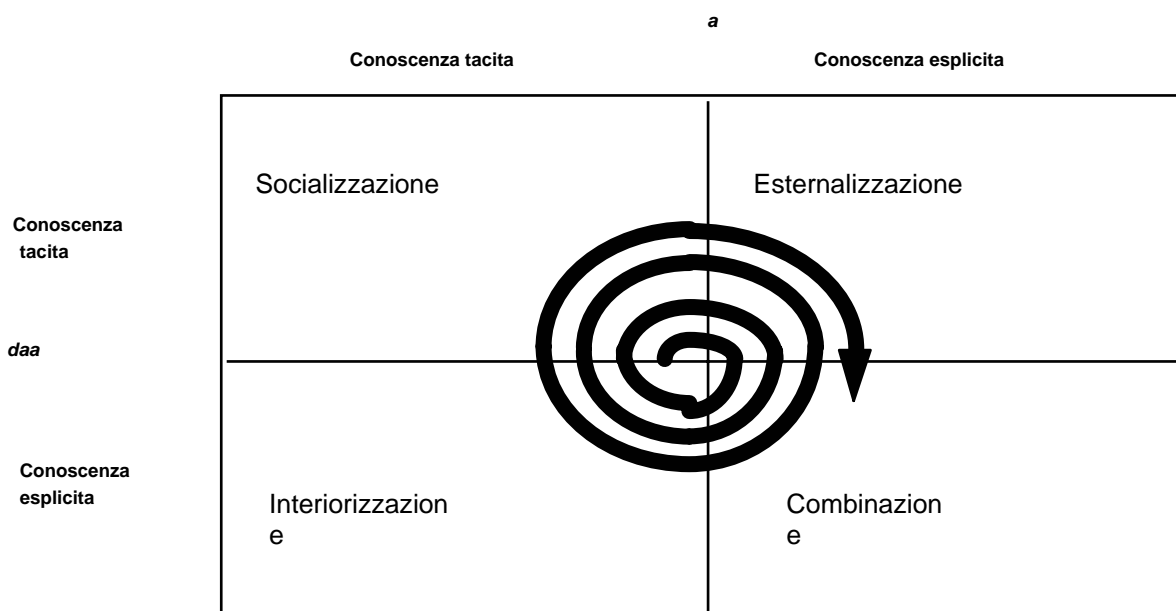


Fig. 4 – La spirale della coscienza

Da: Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press

Vedremo le applicazioni di questo modello nel sistema scolastico trattando del caso dell'Istituto Comprensivo di Monterotondo.

5. Un caso di cambiamento organizzativo: l'Istituto Comprensivo di Monterotondo come rete e come organizzazione della conoscenza

L'Istituto Comprensivo di via XX settembre a Monterotondo nasce il 1° settembre del 2000 dall'integrazione di una scuola media, di una scuola elementare, di una scuola materna, del Centro territoriale permanente⁴.

La nascita dell'Istituto Comprensivo è stata vista dal Dirigente (preside della originaria scuola media) come l'opportunità per realizzare una organizzazione complessa orientata al modello delle 4C (cap.1), configurata come rete governata (cap.3) e gestita come organizzazione della conoscenza (cap.4).

La necessità di questo cambiamento era una scelta strategica condivisa dalla comunità scolastica, ma anche una necessità derivata dalla complessità qualitativa e quantitativa esistente: il numero complessivo degli alunni supera oggi le 750 unità, ma il solo Centro territoriale permanente offre servizi per 1500 utenti l'anno; per loro lavora una comunità educante composta da circa 110 insegnanti, 7 amministrativi, 25 collaboratori scolastici, più di 10 collaboratori esterni assunti dalla Scuola con contratto d'opera.

Fin dalla sua costituzione, in questo Istituto Comprensivo sono state avviate in contemporanea più azioni integrate per il cambiamento organizzativo (Cinti, 2002):

- la costituzione di una *rete territoriale*, giunta fino alla realizzazione di un progetto operativo con elevato grado di fattibilità, per l'integrazione tra scuole di ogni ordine e grado che operano sullo stesso territorio
- la costituzione di una *rete interna*, in corso di progettazione, per la riprogettazione dell'organizzazione interna dell'Istituto Comprensivo come rete governata
- la *formazione continua* per una scuola come organizzazione della conoscenza, per l'autonomia, per la cultura di rete, per l'innovazione del processo formativo, per lo sviluppo delle competenze professionali, ed altro ancora
- l'adozione di un modello di presa delle decisioni flessibile, a seconda del contesto nel quale si colloca il problema affrontato: responsabilità individuale come pubblica amministrazione, responsabilità anche condivisa nella comunità professionale e nella rete

In queste azioni il punto di partenza è stata la elaborazione e l'accettazione di una strategia riconducibile alla tipologia di tipo B della tav.1 e quindi del cambiamento sintetizzato nella tav.2 (dal modello burocratico alla comunità e alla rete).

5.1. La rete territoriale

Il progetto per la costituzione della rete territoriale è stato promosso e coordinato dall'Istituto Comprensivo di via XX Settembre di Monterotondo ed ha coinvolto le altre scuole del Distretto 32⁵. La motivazione prevalente alla progettazione della Rete è stata quella di realizzare un nuovo soggetto organizzativo, una struttura organizzativa flessibile ed aperta, ma allo stesso tempo governata secondo principi visibili e condivisi dalla comunità scolastica.

L'obiettivo primario perseguito è stato quello di rendere visibili e di valorizzare le numerose attività già realizzate dalle Scuole del Distretto e, in aggiunta, di integrare in una struttura a rete i processi di pianificazione, progettazione, comunicazione, realizzazione e valutazione delle attività future.

Nel Distretto 32, come in molte altre realtà simili della scuola, esisteva una rete naturale che si evidenziava nei progetti realizzati insieme dalle persone di scuole differenti, nel Consorzio per la Documentazione, ma anche nelle molte relazioni amicali o lavorative tra i componenti delle singole scuole. Ma ciò non è stato ritenuto sufficiente da chi ha avanzato la proposta di costituire una rete governata tra le Scuole e di avviare una fase progettuale per verificarne la fattibilità. Ciò che ancora non c'era, e ciò che invece la rete territoriale avrebbe potuto e dovuto promuovere, incentivare, sostenere, era:

- una strategia operativa condivisa e visibile anche all'esterno del mondo scolastico
- una struttura organizzativa che garantisse le comunicazioni tra le Scuole e con l'esterno senza dipendere solo dall'azione individuale di chi fino ad oggi aveva realizzato questa attività
- un potenziamento e miglioramento della capacità di progettazione e promozione delle attività
- una facilitazione all'accesso di finanziamenti riservati alle Reti tra scuole
- una valorizzazione delle competenze delle persone
- una cultura e un linguaggio comuni

Dopo una prima fase di formazione sulla cultura di rete e di comunicazione della strategia prescelta (dal modello burocratico al modello sistemico integrato di rete e comunità), è stato

costituito il gruppo di progetto, che nell'arco di tre mesi ha realizzato le sue attività seguendo le seguenti fasi:

- esplicitazione delle motivazioni individuali e comuni e scelta degli obiettivi da raggiungere con la costituzione della rete
- descrizione del contesto e delle attività comuni realizzate
- individuazione delle possibili aree di miglioramento
- scelta della strategia e degli obiettivi operativi
- analisi e descrizione dei processi lavorativi
- individuazione dei risultati attesi
- selezione dei macro-processi e loro collocazione nei livelli della Rete
- analisi dei ruoli organizzativi indispensabili
- descrizione delle competenze professionali necessarie
- individuazione e progettazione delle strutture organizzative
- individuazione delle relazioni organizzative e del sistema di comunicazione interno ed esterno
- individuazione delle responsabilità, rispetto dell'autonomia, elenco dei diritti e dei doveri dei componenti della Rete
- definizione dei tempi e delle modalità di realizzazione del progetto

Il lavoro del gruppo ha prodotto come risultato principale il progetto per una nuova organizzazione, costruito strumenti di progettazione della rete, sperimentato modalità di lavoro in team, tutti facilmente trasferibili ad altri contesti del mondo della scuola. A questi risultati se ne sono aggiunti altri meno visibili ma di pari significato e valore per il gruppo di progetto, come l'apprendimento e la condivisione di un linguaggio organizzativo nuovo, la capacità di pensare al proprio lavoro come un processo lavorativo realizzato con altri e non come una attività solo individuale, l'orientamento alla qualità del servizio per la comunità di appartenenza, la motivazione alla partecipazione al processo di innovazione della scuola.

Il risultato più tangibile della progettazione della rete organizzativa è stato quello della individuazione e definizione dei processi della rete, dei Nodi responsabili, dei compiti loro assegnati, della declinazione delle competenze professionali individuali e di gruppo.

I processi sono stati distinti tra Macro-processi della Rete e Processi lavorativi, individuando poi i Nodi e le strutture responsabili della loro realizzazione. In particolare, sono stati identificati come Macro-processi della Rete:

- la pianificazione delle attività
- l'individuazione e comunicazione delle opportunità e delle esigenze di ogni scuola e di ogni componente
- la progettazione delle attività comuni
- l'organizzazione del lavoro delle persone che operano in rete (con la ovvia esclusione dell'organizzazione delle attività della singola scuola, per il rispetto dell'autonomia scolastica e degli organi collegiali)
- la gestione delle risorse finanziarie comuni
- la gestione delle risorse strumentali e tecnologiche condivise nella rete
- la realizzazione dei processi principali assegnati alla rete (da confermare o sostituire periodicamente in funzione degli obiettivi prescelti per la rete)
- il monitoraggio della rete
- la diffusione e promozione dell'innovazione

Successivamente sono stati individuati i compiti assegnati ai singoli Nodi e alle Strutture, le loro responsabilità e modalità di azione. I Nodi e le Strutture individuati e la loro collocazione nei livelli della Rete (governo, supporto, operativo – fig.3 e 4) sono i seguenti:

- *Gruppo di governo* (livello di governo)
- *Gruppo per la pianificazione* (livello di governo)

- *Gruppo per la gestione della comunicazione* (livello di supporto)
- *Gruppo di progetto* (livello di supporto)
- *Struttura per il processo di Organizzazione delle persone*, costituita da: gruppo per la valorizzazione (livello di governo); Gruppo di supporto alle persone (livello di supporto); Singole scuole (livello operativo)
- *Struttura per la gestione delle risorse finanziarie*, costituita dal *Gruppo di finanza* (livello di governo) e dal *Gruppo di contabilità* (livello di supporto)
- *Gruppo tecnologico* (livello di supporto)
- *Struttura del processo di Realizzazione dei processi principale*, costituita da: Gruppo per la valutazione (livello di governo); Gruppo per il coordinamento e la facilitazione (livello di supporto); Singole scuole (livello operativo)
- *Struttura per il processo di Monitoraggio della Rete*: questa struttura opera nei tre livelli della Rete
- *Struttura per il processo di Diffusione e promozione dell'Innovazione*: questa struttura opera nei tre livelli della Rete
- *Singole scuole* (livello operativo)

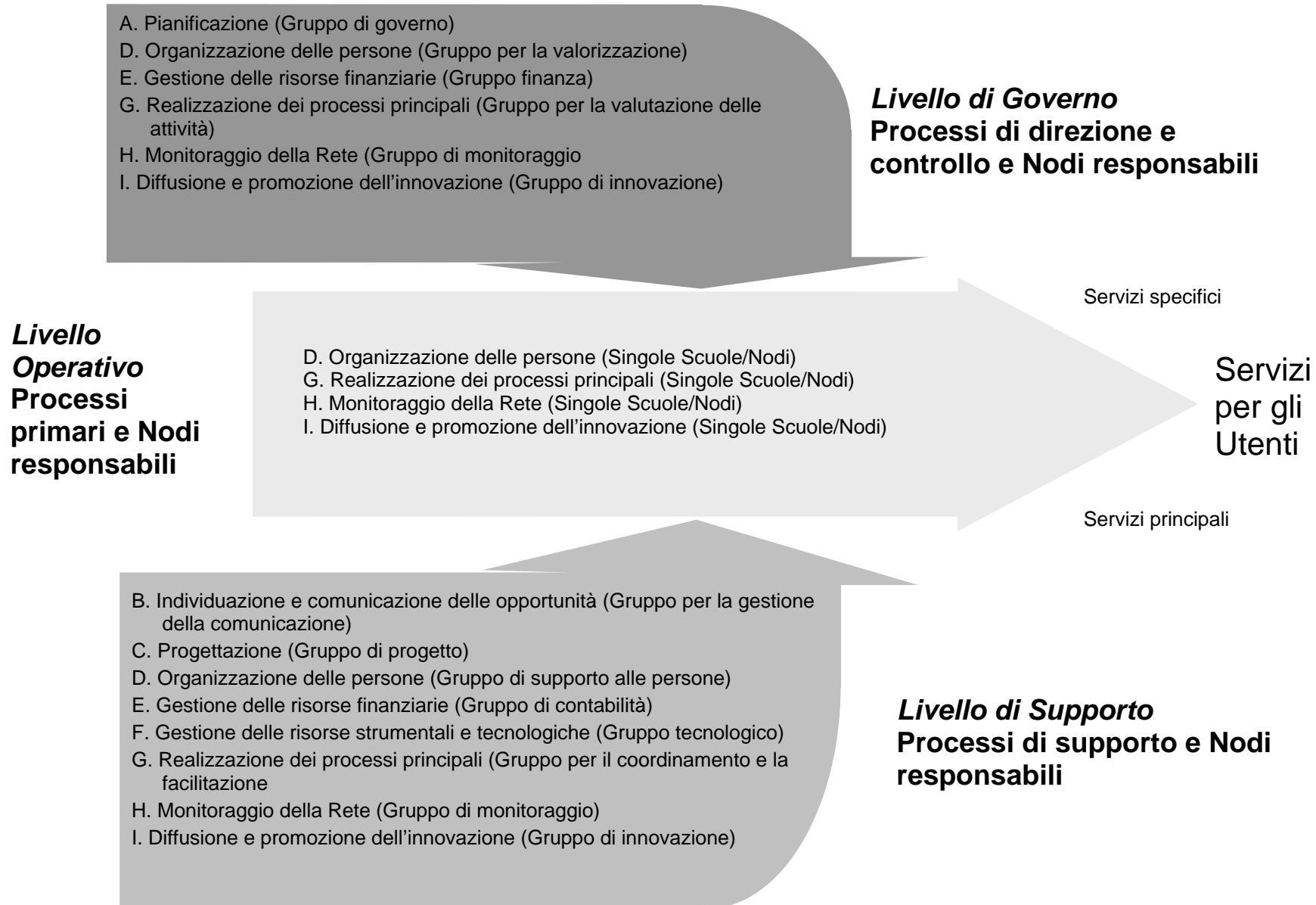
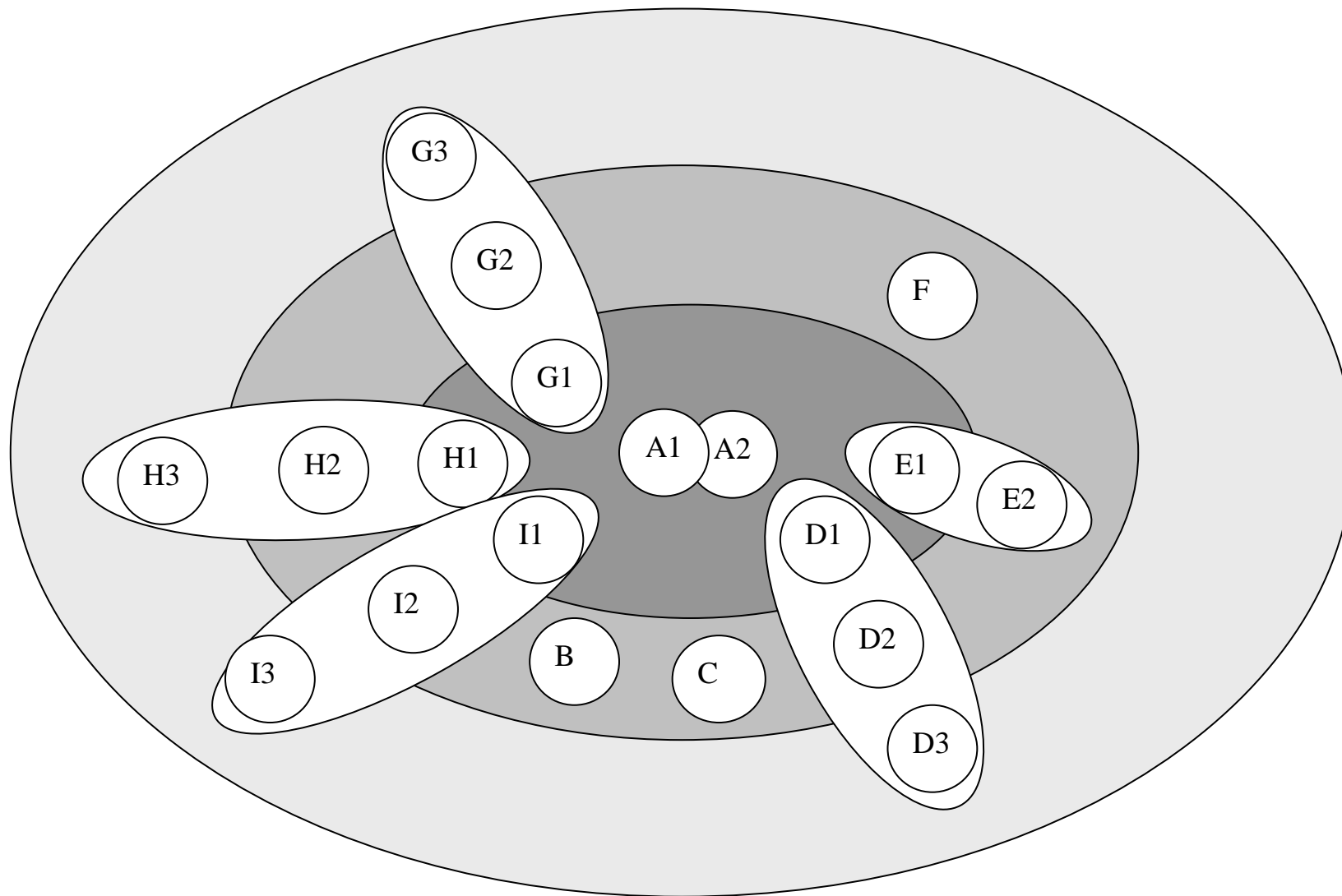


Fig. 3 – I Macro-processi della Rete

Fig. 4 - La rappresentazione grafica della Rete



Legenda

| | |
|---------------------|--|
| Livello di governo | |
| Livello di supporto | |
| Livello operativo | |

A - Gruppo di governo (livello di governo)

A - Gruppo per la pianificazione (livello di governo)

B - Gruppo per la gestione della comunicazione (livello di supporto)

C - Gruppo di progetto (livello di supporto)

D - Struttura per il processo di Organizzazione delle persone, costituita da: 1. Gruppo per la valorizzazione (livello di governo); 2. Gruppo di supporto alle persone (livello di supporto); 3. Singole scuole (livello operativo)

E - Struttura per la gestione delle risorse finanziarie, costituita dal 1. Gruppo di finanza (livello di governo) e dal 2. Gruppo di contabilità (livello di supporto)

F - Gruppo tecnologico (livello di supporto)

G - Struttura del processo di Realizzazione dei processi principale, costituita da: 1. Gruppo per la valutazione (livello di governo); 2. Gruppo per il coordinamento e la facilitazione (livello di supporto); 3. Singole scuole (livello operativo)

H - Struttura per il processo di Monitoraggio della Rete: questa struttura opera nei tre livelli della Rete

I - Struttura per il processo di Diffusione e promozione dell'Innovazione: questa struttura opera nei tre livelli della Rete

5.2. La rete interna

Parallelamente alla realizzazione del progetto della rete territoriale l'Istituto Comprensivo ha avviato la fase del cambiamento della configurazione organizzativa interna, per superare il modello organizzativo tradizionale considerato inadatto per la scuola dell'autonomia.

Anche per la rete interna la scelta è stata quella di partire avviando la formazione dell'intera comunità scolastica (dirigenza, insegnanti, personale ATA) e comunicando la scelta strategica, gli obiettivi da perseguire, i risultati da raggiungere. Questa attività viene realizzata per azione di un gruppo di progetto, ma con il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica, chiamata a realizzare parti di progettazione e a verificare e accettare anche in modo formalizzato (con la convocazione e la delibera del Collegio dei docenti) quanto prodotto dal gruppo ristretto.

Le fasi logiche e operative del progetto in corso sono le seguenti (fig.5):

- individuazione e comunicazione della strategia prescelta (dal modello burocratico al modello di rete e comunità)
- individuazione dei valori che fondano la nuova organizzazione, esplicitati nel Piano di offerta formativa (Pof)
- definizione degli obiettivi operativi
- individuazione dei risultati e degli standard di qualità della prestazione
- individuazione e descrizione dei macro-processi lavorativi
- progettazione dei ruoli professionali della rete interna e delle competenze necessarie

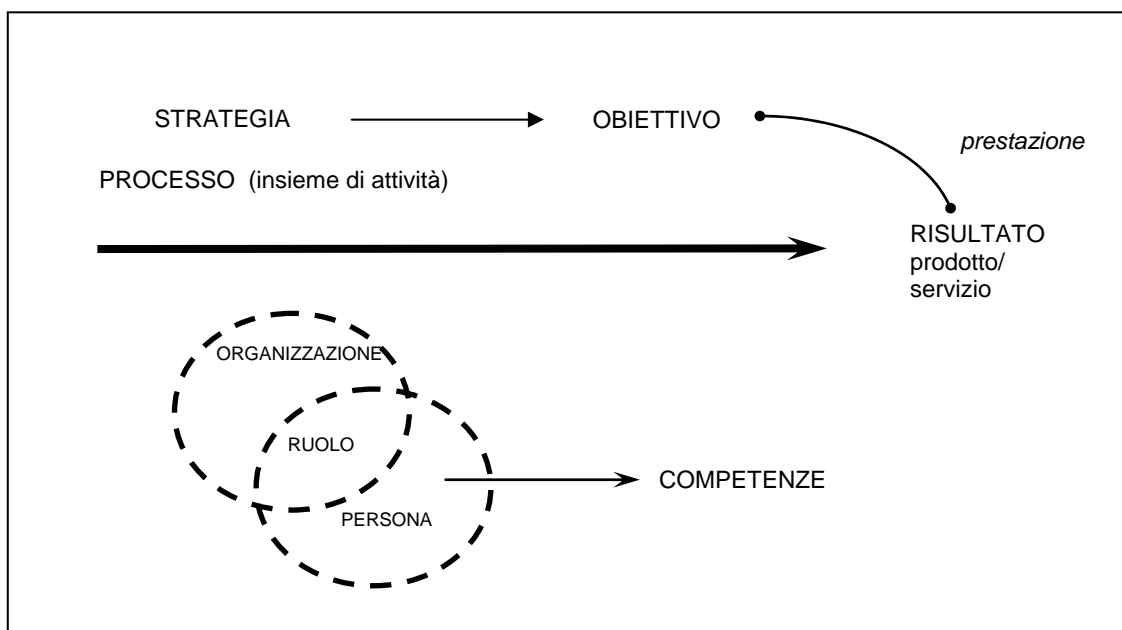


Fig.5 – Il modello operativo per la costituzione del cambiamento organizzativo

Un passo importante della progettazione è stato quello della individuazione dei macroprocessi sui quali realizzare la nuova organizzazione (fig.6); dalla consapevolezza della loro rilevanza è scaturita poi la scelta di affidare il loro presidio ad altrettanti Funzioni obiettivo. L'intera comunità scolastica, in ogni caso, è chiamata a condividere la responsabilità della realizzazione delle attività della rete, con la costituzione di gruppi anch'essi centrati sui macroprocessi.

Con la realizzazione di questo cambiamento organizzativo si dovranno pertanto raggiungere i seguenti risultati organizzativi:

- superamento del modello razionale e burocratico tradizionale
- sostegno alla comunità professionale degli insegnanti nella realizzazione dei processi formativi
- realizzazione della rete per il governo e la gestione dell'Istituto comprensivo come organizzazione

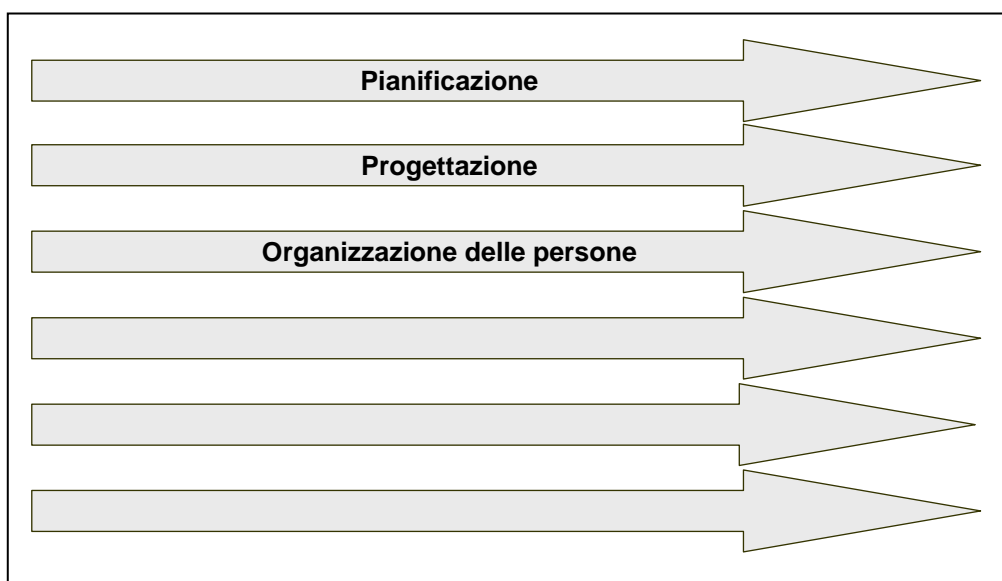


Fig.6 – I macroprocessi della rete interna

5.3. L'organizzazione della conoscenza e la comunità educante

Il cambiamento organizzativo in corso nell'Istituto comprensivo di Monterotondo, la costituzione e l'implementazione della rete esterna ed interna, può essere compreso nella sua essenza solo all'interno della cornice dei valori e delle scelte strategiche che sostengono l'intera comunità educante.

Non senza qualche difficoltà (come diremo) l'Istituto Comprensivo di Monterotondo ha *scelto* di essere una organizzazione fondata sulla comunità, la cooperazione, la comunicazione, la conoscenza.. Lo spirito di questa scelta strategica è sintetizzato in queste affermazioni della Dirigente:

“Quale deve essere la *mission* della scuola? E' destinata ad essere luogo di *trasmissione della cultura*, come afferma Jorge a proposito delle Biblioteche medievali nel *Nome della rosa* o può ambire a diventare luogo e soggetto di *produzione della cultura*, come invece suggerisce Umro Eco per bocca di frate Guglielmo nello stesso libro?

La Scuola che dirigo ha scelto la seconda strada: aprendosi al territorio e lasciandosi permeare dalle esperienze più significative ma, contemporaneamente, proponendo all'esterno se stessa e le sue esperienze per aprire un confronto e un dibattito su passato e presente, conservazione e innovazione, inglese per tutti e certificazione internazionale delle lingue, nuove tecnologie e patente europea per il computer, laboratori e orientamento, alternanza scuola-lavoro, cultura di rete, sistema integrato e altro ancora.⁶

Per realizzare questo cambiamento l'Istituto Comprensivo ha compiuto azioni molto pratiche, che proviamo a descrivere in modo sintetico.

- L'Istituto ha posto la conoscenza al centro dell'organizzazione: l'abbandono del modello di scuola che trasmette dati e informazioni è reso visibile dall'incremento esponenziale di progetti di produzione della cultura, dalla adesione a progetti europei, dall'essere stata scelta come scuola nella quale realizzare la sperimentazione didattica.
- Nell'Istituto sono stati modificati i modelli organizzativi per garantire la creazione, diffusione, acquisizione, ecc. della conoscenza: la costituzione dell'Istituto Comprensivo prima, la progettazione e l'implementazione della rete esterna e soprattutto interna poi sono i modelli organizzativi prescelti.
- L'Istituto ha semplificato e differenziato i linguaggi utilizzati per migliorare la comunicazione: è in corso di realizzazione un progetto per migliorare la comunicazione con l'esterno, il Pof è stato scritto utilizzando una forma letteraria pensata per essere compresa da ogni utente, con l'attività formativa sono stati condivisi termini e schemi di rappresentazione nuovi.
- L'Istituto ha creato nuovi ruoli per la gestione della conoscenza: per le funzioni obiettivo nella scuola sono stati progettati nuovi profili di ruolo, che hanno la funzione di presidiare i macroprocessi della rete, di favorire l'integrazione dell'intera comunità educante, di garantire la comunicazione con l'esterno.
- L'Istituto ha aumentato la visibilità dei processi realizzati: i processi lavorativi sono stati individuati, classificati, descritti, rappresentati, discussi nella comunità educante e raccontati nel Pof.
- Nell'Istituto sono stati adottati modelli di realizzazione delle attività incentrati sui gruppi di persone: nella rete organizzativa interna ogni persona della comunità educante ha un ruolo attivo, all'interno dei gruppi che la animano.
- L'Istituto ha adottato tecnologie per la cooperazione: nella scuola è operante una rete informatica ed è stato avviato un progetto finanziato dal Ministero dell'Istruzione per il suo

potenziamento e per la costituzione di una intranet, da utilizzare anche per attività di e-learning.

Per poter realizzare queste attività, il punto dal quale si è partiti è stato un cambiamento del modo stesso di intendere e rappresentare la scuola, attraverso l'adozione del Modello delle 4C. Come espresso nel Pof della scuola, questo modello è stato scelto per la realizzazione dei processi legati all'autonomia scolastica, che è uno dei campi di azione nei quali la scuola si impegna come comunità professionale.

Di conseguenza, l'intera comunità educante ha adottato un modello di gestione delle conoscenze secondo la concezione della "connessione" (fig.3), riconoscendo però l'esistenza al suo interno di concezioni della conoscenza come opposizione e separazione di saperi tra i ruoli. Per rendere evidenti le situazioni di conflitto e di separazione nell'Istituto, per non nasconderle e non sottostimarle, la scuola ha realizzato un intenso programma di formazione con approccio sia organizzativo sia psicosociale: sono stati così esplicitati i problemi concernenti l'organizzazione verticale della scuola (dirigenza, insegnanti, personale ATA), ma anche quelli esistenti nell'organizzazione orizzontale della comunità educante (tra docenti dei differenti cicli o tra insegnanti di materie differenti) e quelli collocabili nelle relazioni con la rete organizzativa (tra insegnanti e genitori, tra la scuola e le altre scuole).

Ancora, la scuola ha adottato il modello della creazione della conoscenza a spirale (fig.4), per sostenere azioni di *socializzazione*, *esternalizzazione*, *interiorizzazione* e *combinazione*, riconoscendo il valore della conoscenza tacita (soggettiva e posseduta da tutti) in aggiunta a quella esplicita (formalizzata nei libri di testo o nei programmi di insegnamento). La produzione della conoscenza, in ogni caso, non è stata considerata solo un processo di comunicazione di coppia tra singoli soggetti (insegnante/allievo, dirigente/insegnante, ecc.), ma un processo sociale sul quale orientare le strutture dell'organizzazione: la rete e la comunità professionale sono il luogo della produzione della conoscenza, e in esse trovano spazio microstrutture per la comunicazione, come i ruoli organizzativi delle funzioni obiettivo e i gruppi per la rete centrati sui processi.

Infine, l'adozione di tecnologie a supporto della comunicazione tra le persone è stata un'altra scelta di rilievo nel cambiamento dell'Istituto Comprensivo: la scuola possiede laboratori informatici per gli utenti, una rete informatica ed è in questo momento coinvolta come soggetto attivo in più programmi ministeriali di innovazione tecnologica dedicati a realtà ritenute di qualità.

Come è facilmente intuibile, un cambiamento organizzativo della portata di quello operato in questo Istituto non è certo stato realizzato senza conflitti e dissensi da una parte della comunità scolastica e di critiche da soggetti esterni alla scuola: all'interno, in particolare, non sono mancati soltanto i dissensi espliciti espressi nei momenti di presa delle decisioni (come quelli che richiedono la delibera del Collegio dei docenti), ma sono stati e sono molto frequenti anche i conflitti latenti, meno visibili e di difficile gestione.

Possiamo allora concludere sostenendo che il punto di forza di questo processo innovativo in corso di completamento è stato la metodologia adottata, che ha previsto il rifiuto della decisione veloce a vantaggio di una relativa lentezza e la portata alla luce di ogni dissenso al posto della negazione del conflitto. Il processo di cambiamento è stato infatti accompagnato fin dall'inizio da una attività di comunicazione interna ed esterna e da una parallela attività di formazione continua. Sono stati realizzati momenti di comunicazione e formazione plenaria periodici (sulla cultura di rete, sulla comunicazione efficace, sul lavoro in team, ecc.), formazione al gruppo di progetto della rete, formazione al ruolo per le funzioni obiettivo, sostegno alle attività di costituzione e lavoro dei gruppi. Questa modalità partecipata di gestione del cambiamento sta man mano non solo favorendo l'esplicitazione del dissenso esplicito, indispensabile per migliorare quanto viene realizzato, ma sta consentendo anche al consenso latente, per quanto possibile, di emergere e diventare visibile, quindi funzionale al miglioramento del processo di innovazione.

Bibliografia

- Bennis W., Ward Biederman P. (1997), *Organizing genius*, MA: Addison Wesley
- Benadusi L., Serpieri R. (a cura di) (2000), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Roma: Carocci
- Blackler, F. (1995), "Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an overview and interpretation", in *Organization Studies*, 16/6, 1021-1046
- Blau, P. M. (1963), *The Dynamics of Bureaucracy*, Chicago: University of Chicago Press (trad. it. 1978, *La dinamica della burocrazia*, Milano: Franco Angeli)
- Bohn, Roger E. (1994), "Measuring and managing technological knowledge", in *Sloan management Review*, v36, n1, Fall
- Butera, F. (1990), *Il castello e la rete*, Milano: Franco Angeli
- Butera F., Donati E., Cesaria R. (1997), *I lavoratori della conoscenza*, Milano: Franco Angeli
- Butera, F. (a cura di) (1999a), *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, Milano: Franco Angeli
- Butera, F. (1999b), "L'organizzazione a rete attivata da cooperazione, conoscenza, comunicazione, comunità: il modello delle 4C nella Ricerca e Sviluppo", in *Studi Organizzativi*, n.2
- Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E. (2002), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Roma: Carocci
- Cinti, P. (2002), "Una rete per costruire la rete. Il caso delle scuole del distretto di Monterotondo e Mentana (Roma)", in Butera F., Coppola B., Fasulo A., Nunziata E. (2002), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, pagg. 239-252, Roma: Carocci
- Crozier, M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris: Editions du Seuil
- Davenport, Thomas H; Jarvenpaa, Sirkka L; Beers, Michael C. (1996), "Improving knowledge work processes", in *Sloan management Review*, v37, n4, Summer
- Davenport, Thomas H; Prusak L. (1998), *Working Knowledge*, Boston: Harvard Business School Press
- De Masi, D. (a cura di) (1989), *L'emozione e la regola*, Bari: Laterza
- Dioguardi, G. (1999), "Reti di imprese, reti di persone", in *Studi Organizzativi*, n.2
- Druker, P. (1993), *Post-Capitalist Society*, New York: Harper Business
- Edvinsson, L., Malone M. (1997), *Intellectual Capital*, New York: Harper Business
- Glynn, M. A. (1996), "Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation", in *Academy of management Review*, v21, n4, Oct
- Gouldner, A.G. (1954), *Patterns of Industrial Bureaucracy*, Chicago: Free Press (trad. it. 1970, *Modelli di burocrazia aziendale*, Milano: Etas Kompass)
- Gupta, Ashok K., Singhal, A. (1993), "Managing human resources for innovation and creativity", in *Research-Technology management*, v36, n3, May/Jun
- Hamel G., Prahalad C.K. (1994), *Competing for the future*, Boston: Harvard Business School Press
- Inkpen, A. C. (1996), "Creating knowledge through collaboration", in *California management Review*, v39, n1, Fall
- Leonard D. A., Swap W. C. (1999), *When sparks fly: Igniting creativity in groups*, Boston: Harvard Business School Press
- Leonard-Barton, D. (1995), *Wellsprings of knowledge: Building and sustaining source of innovation*, Boston: Harvard Business School Press
- Lesser E., Prusak L. (1999), "Communities of Practice, Social Capital and Organizational Knowledge", in *Information Systems Review*, v1, n1
- Merton, R.K., (1949), *Social Theory and Social Structure*, Chicago: Free Press, (trad. it. 1966, *Teoria e struttura sociale*, Bologna: Il Mulino)
- Ministero dell'Istruzione (1999), *Programma integrato di cambiamento tecnologico ed organizzativo, Rapporti di ricerca ed analisi*, disponibili in www.istruzione.it/picto
- Nohria N., Eccles R. G. (1992), *Networks and Organizations*, Boston: Harvard Business School Press
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge Creating Company*, New York: Oxford University Press
- Parsons, T. (1937) *The Structure of Social Action*, New York: McGraw-Hill (trad. it. 1962, *Teoria e struttura sociale*, Bologna: Il Mulino)
- Prahalad C.K, Hamel G. (1990), "The core competence of the corporation", in *Harvard Business Review*, may-june, 79-81
- Polany, M. (1958), *Personal Knowledge*, London: Routledge & Kegan Poul
- Quinn, J. B. (1992), *Intelligent enterprise*, Boston: Free Press,
- Quinn J. B., Anderson P., Finkelstein S. (1996), "Leveraging intellect", in *Academy of management Executive*, v10, n3, Aug
- Romei, P. (1986), *La scuola come organizzazione*, Milano: Franco Angeli

- Saint-Onge, H. (1996), “Tacit knowledge: The key to the strategic alignment of intellectual capital”, *Strategy & Leadership*, v24, n2, Mar/Apr
- Scott, W. R. (1985), *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*, Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Seely Brown J., Duguid P. (1991), “Organizational Learning and Communities of Practice”, in *Organization Science*, v2, n1
- Senge, P. (1990), *The Fifth Discipline*, New York: Currency Doubleday
- Smith S., Ward T., Finke R. (eds) (1995), *The Creative Cognition Approach*, Cambridge: MIT Press
- Sternberg, R. (ed) (1999), *Handbook of Creativity*, Cambridge: University Press
- Stewart, T. (1997), *Intellectual Capital*, New York: Currency Doubleday
- Sveiby, K. E. (1997), *The New Organizational Wealth*, San Francisco: Berrett-Koehler Publisher Inc.
- Thurow, L. (1996), *The Future of Capitalism*, New York: William Morrow
- Von Krogh G., Ichijo K., Nonaka I. (2000), *Enabling knowledge creation*, New York: Oxford University Press
- Weber, M. (1947) *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tubingen: Mohr (trad. it. 1961, *Economia e società*, Milano: Comunità)

Patrizia Cinti è professore a contratto di “Formazione e politiche delle risorse umane” della Facoltà di Scienze della comunicazione, Università di Roma “La Sapienza”; è *consulente senior* di Butera e Partners e di Irso. Sociologa e dottore di ricerca, specializzata in Scienze organizzative, si occupa da anni di strutture sociali e organizzative flessibili e reticolari, di processi lavorativi e professioni ad alto contenuto cognitivo, di modalità di lavoro basate sulla condivisione delle conoscenze personali.
E-mail: patrizia.cinti@uniroma1.it

Abstract

The subject of this essay is the organizational modification of the Italian School's system.

In the Italian context of public administration, the case of the Schools is object of several types of innovation: the Schools increase their connections with external context; the bureaucracy is decreasing and they became self-government; the goals are to create and manage knowledge, not only to transfer data and information.

It is essential to adopt new organizational models, to unite institution and organization, individual and group, internal community and external social system.

In this essay some organizational models are explained as useful for innovative Schools:

- the first is the "4C Model" (Butera), used to describe the organization as whole;
- the second is the model of "Network Organization" (Butera), to design the new organizational structure of the School in his social context;
- the third is the "Knowledge Spiral" (Nonaka, Takeuchi), used to describe and explain the process of knowledge management in the School.

As example of innovative organization the case of "Istituto Comprensivo di Monterotondo, Roma" is here described: a process of change management and new organization models wide adopted and used.

Note

¹ Picto è il Programma Integrato di Cambiamento Tecnologico e Organizzativo coordinato dal Ministero della pubblica Istruzione (www.istruzione.it/picto), che ha lavorato su cinque aree problematiche della scuola: lo Scenario e la diagnosi, l'Autonomia, le Reti per l'Istituzione scolastica, il Sistema professionale, i Sistemi di condivisione delle conoscenze (Piazza di Ninive).

² Nelle attività di ricerca del Progetto PICTO ne sono state censite quasi 2000, ma considerato il fatto che la rilevazione è stata fatta con un questionario postale con risposta non obbligata ma facoltativa, è ipotizzabile che il numero complessivo sia più numeroso.

³ A partire dal libro citato, F. Butera ha realizzato (con i collaboratori della sua Cattedra di Sociologia dell'Organizzazione e con il team professionale di Irso-Butera e Partners) un numero considerevole di attività di ricerca e consulenza per la descrizione e la progettazione di Reti, descritte in rapporti di ricerca, riviste specializzate e libri

⁴ L'Istituto Comprensivo di Monterotondo è stato prescelto per attuare la sperimentazione didattica progettata dal Ministero dell'Istruzione.

⁵ Il gruppo di progetto era composto dal Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di via XX Settembre di Monterotondo, Caterina Manco (che ha ospitato e coordinato le attività e dalle insegnanti di scuole di ogni ordine e grado del Distretto 32) da Elisabetta Maria Alessandroni, Elena Basile, Loredana Campanari, Daniela Fabrizi, Barbara Fragni, Rosanna Fort, Maria Angela Pandolfi

⁶ Caterina Manco, documento non edito