

L'apprendimento organizzativo nella scuola

Lauro Colangelo
I.R.R.S.A.E. Valle d'Aosta

La ricerca-azione e la gestione dell'apprendimento organizzativo nella scuola: una nuova opportunità su cui riflettere.

Quando nella scuola si parla di *ricerca-azione* (RA), di solito si ha in mente una modalità di formazione diretta soprattutto ad incidere sul rapporto fra insegnamento e apprendimento.

Si è abituati a pensare alla RA come ad uno strumento per migliorare la qualità dell'apprendimento attraverso lo sviluppo delle competenze didattiche, in senso generale, degli insegnanti.

La RA ha però origini diverse ed è utilizzata in altri ambiti oltre a quello della scuola.

È nata come *metodologia di intervento nel sociale* (Lewin, 1948) ed ha ispirato, direttamente o indirettamente, diversi modelli di formazione, come la "*ricerca-intervento*" (Morelli, 1991), l'"*action learning*" (Cartoccio, 1988), la "*formazione-intervento*" (Di Gregorio, 1994), la "*ricerca d'aula*" (Bruscaglioni, 1992), il "*laboratorio di epistemologia operativa*" (Munari, 1993), tanto per citarne alcuni.

Modelli accomunati dal considerare l'apprendimento soprattutto nei termini di un processo ciclico di riflessione e prassi.

Da una decina d'anni, negli studi organizzativi e nella formazione, l'attenzione si è rivolta dai processi di apprendimento di persone, o gruppi, ai processi che portano l'organizzazione nel suo complesso ad apprendere.

L'ampliarsi del campo di ricerca ha portato sempre più a vedere nella RA uno dei mezzi più idonei per affrontare il problema dell'apprendimento organizzativo (Susman, Evered 1978).

In questo articolo cercherò di mostrare quali sono i principali vantaggi che la RA offre come modalità di formazione, ragionando su alcune questioni in una prospettiva di cui, nella scuola e soprattutto in Italia, ci si avvale ancora poco: l'*apprendimento organizzativo* (Castoldi, 1995; Summa, 1996).

La prima parte sarà dedicata a chiarire cosa si intende con "*apprendimento organizzativo*".

Proseguiremo, nella seconda parte, approfondendo alcune delle relazioni che questo ha con la RA.

Infine, nella terza parte affronteremo, alla luce dell'apprendimento organizzativo, il problema cruciale dell'organizzazione scolastica: il rapporto fra insegnamenti e apprendimenti.

Che cos'è l'apprendimento organizzativo?

Che le persone, individualmente, apprendano è un fatto evidente; per questo stesso fatto, è ragionevole pensare che anche

l'insieme delle persone che compongono un'organizzazione sia capace di apprendere.

Ma, se capire come l'individuo apprende è un problema ancora lontano dall'essere risolto, capire come apprende l'organizzazione presenta un'ulteriore difficoltà di fondo: occorre preliminarmente stabilire in che cosa consiste la differenza tra ciò che chiamiamo "*organizzazione*" e, appunto, un semplice insieme di persone.

E questa è, ridotta all'essenziale, la questione fondamentale attorno alla quale ruota la ricerca sulle organizzazioni.

Non è certo possibile, qui, esaminare, seppure in modo approssimativo, problemi di teoria dell'organizzazione.

Ma è indispensabile almeno riuscire a mantenere il concetto di organizzazione in uno stato sufficientemente sospeso, provvisorio.

Infatti, gli errori più frequenti e forse più pericolosi, nei quali si può incappare affrontando i problemi organizzativi sono il *riduzionismo* (cioè pensare di poter spiegare con un'unica causa o principio un evento) e la *reifificazione dei concetti* (cioè considerare alcuni concetti utilizzati come se connotassero univocamente "*cose*").

Le organizzazioni sono sistemi complessi nei quali operano li-

velli diversi che obbediscono a logiche diverse.

Per rappresentarsi più facilmente che cosa sia un'organizzazione si usa spesso una *metafora* (Morgan, 1986).

Ad esempio si può essere tentati di considerare l'organizzazione come un organismo vivente, una *persona in grande*, a maggior ragione quando si attribuisce all'organizzazione una capacità, come quella di apprendere, tipica dell'uomo.

E allora si usano espressioni come: il *cervello* di un'organizzazione, il suo *ambiente*, le sue capacità di *adattamento* la *selezione* delle organizzazioni.

Si può pensare l'organizzazione come una macchina, per cui si parla ad esempio di: *meccanismi* organizzativi *guidati* da qualcuno, di *forze* che agiscono, di *attriti* fra parti.

Le metafore che si usano, anche contemporaneamente, sono molte e sono più o meno utili a rappresentarsi la realtà organizzativa a seconda di ciò che permettono di mettere in luce (e, conseguentemente, di ciò che pongono in ombra).

La metafora biologico-antropomorfa (quella che istituisce un'analogia fra l'organizzazione e la persona in quanto organismo vivente), se consente di ampliare concezioni riduttivamente astratte, lineari, dell'organizzazione, come quella della macchina, comporta il pericolo di non cogliere aspetti legati alla sua *"artificialità"*, nel senso di essere un artefatto umano (Simon, 1981), in particolare quelli culturali (Gagliardi, 1986) e psicologici (Quaglino, 1996).

L'identità di un'organizzazione è paragonabile solo in prima approssimazione a quella di un individuo: i rapporti tra le parti e il tutto sono infatti di tutt'altra natura e complessità.

La complessità dell'organizzazione non permette di ricondurre immediatamente i suoi processi di apprendimento a quelli delle persone che vi lavorano: *"E' difficile pensare ad un'organizzazio-*

ne che apprende se essa non si compone di individui a loro volta capaci di apprendere.

Ma non basta che gli individui siano più capaci e intelligenti perché lo sia anche l'organizzazione" (Warglien, 1992).

Tener presente questo è indispensabile per poter meglio comprendere certi fenomeni.

L'organizzazione, infatti, può non riuscire a trarre vantaggio dalle competenze di cui sono portatrici le persone o, addirittura, può avvenire che al suo interno si imparino cose controproducenti per l'organizzazione stessa.

Ancora: l'organizzazione può apprendere attraverso processi non intenzionalmente attivati a questo scopo o, al contrario, importanti interventi di formazione del personale possono risultare, una volta conclusi, in gran parte inefficaci per l'organizzazione nel suo insieme.

Ciò che vale per la parte, può non valere per il tutto e viceversa.

"L'apprendimento organizzativo avviene quando i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione - quando cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune dell'intera organizzazione - fissandole nella memoria dell'organizzazione, codificandole in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali ciascuno agisce" (Argyris e Schon, 1978).

Di fronte a questo passo ormai classico l'attenzione di chi legge è di solito attratta dal trasferimento che si compie dagli apprendimenti propri di *"ciascun individuo"* all'*"intera organizzazione"* e alla loro fissazione *"nella memoria dell'organizzazione"*. Il che equivale a pensare all'apprendimento di un'organizzazione come ad una specie di somma degli apprendimenti delle persone che vi lavorano: non è così semplice.

In questo modo ci si rappresenta solo il modo in cui si manifesta:

la circolazione di *informazione*, che d'altra parte accompagna qualsiasi processo organizzativo, apprendimento compreso quindi.

Non ci si rappresenta però ciò che esso è: un processo di trasformazione, né, soprattutto, qual è la condizione che lo realizza: la possibilità di attuare una *de-formazione*.

I concetti chiave della definizione di Argyris sono due.

Il primo è che gli individui devono essere *"attori di apprendimento per l'organizzazione"*, il che significa porre costantemente il problema di ciò che si fa, di come lo si fa, del perché e di quali risultati si ottengono.

Tutto questo avviene secondo le regole (la *"forma"*) che appartengono all'organizzazione e non agli individui che vi lavorano. Naturalmente, parlando di *"regole"* intendo solo in minima parte quelle esplicitate, scritte (come statuti, regolamenti, procedure), più o meno formalizzate; intendo invece soprattutto quelle istanze generali, consapevoli o meno che spingono ad agire e pensare in un certo modo. Istanze che possono essere di varia natura: *razionale* (fare qualcosa con il minimo sforzo), *affettiva* (fare qualcosa perché è apprezzato da altri); *percettiva* (fare qualcosa perché piace).

Queste regole si apprendono proprio entrando in un'organizzazione e gli individui le agiscono (e ne sono agiti) prevalentemente solo al suo interno (Depolo, 1988).

L'organizzazione è qualcosa che si apprende, nel doppio senso: è oggetto di apprendimento e apprende se stessa.

Infatti lavorarvi significa vivere una continua esperienza di formazione, ma anche che l'organizzazione apprende, cioè modifica le proprie regole, solo attraverso l'impegno di chi vi appartiene.

Di qui quello che è un po' il paradosso dell'apprendimento orga-

nizzativo: l'attività all'interno di un'organizzazione dovrebbe svilupparsi con modalità tali da cambiare quelle stesse regole che ne sono alla base.

Ecco la deformazione a cui ho accennato prima; il cambiamento richiede un disapprendimento che consiste nell'alterazione o nell'eliminazione di regole non più efficaci.

Proprio perché apprendere è porre in essere un sistema di conformismi intorno a regole nuove (se non fossero nuove si avrebbe solo una riproduzione di regole) per giungere a questo risultato occorre, in qualche modo, deformare le regole già assunte.

Ciò avviene sia quando queste regole debbano essere sostituite (ad esempio correggere un errore non accidentale è sostituire ad una regola assunta "sbagliata" un'altra "giusta") sia quando si tratta di ricontestualizzarle in un insieme più complesso (ad esempio le regole della geometria cartesiana non sostituiscono quelle della geometria euclidea, ma le ricontestualizzano all'interno del linguaggio matematico).

Ancora: il passaggio da "vecchie" a "nuove" regole avviene sia con modalità "forti", ad esempio creando una situazione di conflitto cognitivo, sia con modalità "deboli", ad esempio attraverso un lavoro di ristrutturazione cognitiva.

Ciò che è, insomma, di fondamentale importanza tener conto è che non si può, nell'apprendimento organizzativo, intervenire come se si fosse di fronte alla classica *tabula rasa*, al "contenitore da riempire".

Non solo perché tanto più si ha a che fare con adulti, tanto meno si parte da zero; ma soprattutto perché nell'organizzazione gli apprendimenti si conservano in "luoghi" che sono più ampi di quelli delle menti dei singoli individui.

Chiedersi come si potrebbe fare meglio quello che si fa significa porsi il problema di come si po-

trebbero modificare le regole esistenti nell'organizzazione.

Ancora una volta: essere "attori di apprendimento per l'organizzazione".

Non si possono modificare regole o crearne di nuove, questo è il **secondo** concetto chiave, senza attivare un processo di "codificazione".

E' fondamentale che l'apprendimento, le nuove regole, si fissi "nella memoria dell'organizzazione", ma ancora più importante è che ciò avvenga solo attraverso una codificazione.

Da notare che Argyris fa riferimento proprio a forme immateriali, per meglio dire cognitive, di codificazione: "norme, valori, metafore e mappe mentali".

Codificare non è semplicemente stilare un elenco di regole, è ridefinire socialmente il senso del fare e del pensare le cose all'interno dell'organizzazione.

Ciò avviene continuamente, sperimentando, attraverso le decisioni, lo spazio di discrezionalità in cui ciascuno è immerso (Gherardi, 1990).

Decisioni che mettono alla prova le regole: le confermano, le modificano o le rinnovano; decisioni attraverso le quali ciascun individuo interpreta il proprio ruolo, come un attore il copione o un musicista lo spartito, facendo sempre qualcosa di impercettibilmente diverso da prima e di profondamente personale rispetto agli altri.

Decisioni che *con-legano*, legano insieme, rendono colleghi gli uni e gli altri, perché impegnano reciprocamente in un'opera lunga e difficoltosa coloro che le prendono e che le realizzano.

Discrezionalità che è quindi lo spazio del conflitto, della negoziazione e del contratto che non avvengono però, il più delle volte, secondo riti istituzionalizzati (si pensi, ad esempio, ad una trattativa sindacale), ma nelle relazioni quotidiane.

E' soprattutto con questa interdipendenza nella quale quotidianamente trascorre la vita lavorativa che si mantiene, e contempora-

neamente si rigenera, il tessuto dell'organizzazione e quindi le sue regole, il suo patrimonio di apprendimenti.

Il "mantenere", che è un "far manutenzione" cioè conservare la funzionalità di qualcosa, richiama un concetto attiguo: quello del "riparare" che, al di là dell'accezione tecnica, è un concetto fondamentale nella psicologia kleiniana. "La somma dell'energia mobilitata per un compito dipende sia dal desiderio di raggiungere l'obiettivo (...), sia dal significato simbolico dell'obiettivo (...).

Se la posizione depressiva (cioè, in questo caso, la dinamica di ansie, conflitti e difese connessa all'essere mancanti di qualcosa che deve essere prodotto, l'obiettivo appunto, NdA) è stata sufficientemente elaborata, il contenuto simbolico del lavoro sarà soprattutto legato alla riparazione (...).

L'obiettivo del lavoro si presta bene per una simile simbolizzazione dato che esiste soltanto come progetto parziale che richiede di venire completato e portato in vita dalla cura amorevole e dalla fatica" (Jaques, 1970).

A livello macro l'obiettivo dell'organizzazione è la conservazione dell'organizzazione stessa: il suo mantenersi in vita, il suo crescere e svilupparsi.

Quest'opera continua di "riparazione", indispensabile per mantenere vitale l'organizzazione, si realizza non soltanto attraverso atti che più immediatamente sono identificabili come organizzativi (ad esempio l'adempimento di procedure), ma anche nella quotidianità.

E' nella conversazione, spazio di scambio interattivo in cui si ridefiniscono i simboli e i significati dei quali è costruito il mondo degli individui (Galimberti, 1992) che una parte dell'energia disponibile in un'organizzazione, invece di essere utilizzata in azioni direttamente connesse al perseguimento degli obiettivi, viene investita per alimentare il tessuto organizzativo.

E' la conversazione a consentire quel "traffico culturale" (Alvesson, 1993) che attraverso molteplici scambi, anche con l'esterno (ma distinguere ciò che è "interno" da ciò che è "esterno" è sempre problematico), ricrea l'organizzazione.

E' dunque essenziale, affinché ci sia apprendimento organizzativo, che le nuove regole non vengano introdotte dall'esterno, ma che siano il frutto di un processo interno di sviluppo.

In caso contrario si avrebbe solo un processo di adattamento, che è certo un modo di apprendere, ma di qualità inferiore.

Su tale aspetto le teorie organizzative di orientamento sistemico e cognitivista, che assumono, quale più quale meno, il modello delle categorie logiche dell'apprendimento proposto da Bateson, sono concordi.

Si tratta di ottenere un cambiamento del contesto cognitivo e affettivo attraverso il quale viene stabilito il significato di ciò che avviene (Bateson, 1972).

Si tratta di quello che Stacey (1991) ha chiamato "cambiamento aperto", un cambiamento che "non riguarda i risultati, ma il processo" e che richiede "l'andare oltre il livello della coscienza; la messa in discussione di valori culturali e comportamentali; la chiarificazione di spiegazioni implicite che guidano il comportamento e lo sviluppo di spiegazioni più esplicite circa quello che sta succedendo".

L'apprendimento organizzativo costituisce ancora un campo, per quanto riguarda la ricerca, in parte da esplorare e, per quanto concerne la possibilità di intervento, in gran parte da inventare.

Se questo è vero per le organizzazioni produttive che investono somme ingenti per il loro sviluppo (vista la posta in palio: un vantaggio competitivo e quindi l'aumento dei profitti), lo è ancor di più per le organizzazioni, come la scuola, che restano indie-

tro perché non sono in grado, per le limitate risorse di cui dispongono, di attrarre l'attenzione di ricercatori, consulenti e formatori.

Nella scuola rappresenta un serio problema, ma ne parleremo soprattutto nella terza parte dell'articolo, riuscire ad utilizzare quanto si è fatto nel campo dell'apprendimento organizzativo per modificare le regole esistenti all'interno di un istituto scolastico.

Eppure le organizzazioni educative presentano fenomeni estremamente interessanti da studiare.

Non è un caso se alcuni concetti-chiave del pensiero organizzativo degli ultimi venti, venticinque anni, sono stati elaborati anche grazie alla ricerca in questo settore, salvo trasferire subito dopo questi stessi risultati ad altri ambiti più remunerativi.

Bibliografia

- Alvesson M.
1993 - Tr. *Prospettive culturali per l'organizzazione. Persone, pratiche sociali, relazioni di lavoro*, Guerini e Associati, Milano, 1996.
- Argyris C., Schon D.
1978 - *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley, Reading, Mass., cit. in Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del kanbrain*, Unicopli, Milano, 1995.
- Bateson G.
1972 - Tr. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.
- Bruscaglioni M.
1991 - *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- Cartoccio A., Forti D., Varchetta G.
1988 - *Action Learning: una formazione oltre l'aula*, Unicopli, Milano.
- Castoldi M.
1995 - *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di Istituto*, SEAM, Roma.
- Depolo M.
1988 - *Entrare nelle organizzazioni.*

Psicologia della socializzazione organizzativa, Il Mulino, Bologna.

Di Gregorio R.

1994 - *La formazione-intervento nelle organizzazioni. Esperienze e strumenti*, Guerini e Associati, Milano.

Gagliardi P. (a cura di)

1986 - *Le imprese come culture*, ISEDI, Torino.

Galimberti C.

1992 - *La conversazione. Prospettive sull'interazione psico-sociale*, Guerini e Associati, Milano.

Gherardi S.

1990 - *Le micro-decisioni nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.

Jaques E.

1970 - Tr. *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978.

Lewin K.

1948 - Tr. *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano, 1972.

Morelli U.

1991 - *La ricerca intervento nelle organizzazioni*, "Sviluppo & Organizzazione", n. 124.

Morgan G.

1986 - Tr. *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1995.

Munari A.

1993 - *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati.

Quaglini G.P.

1996 - *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Simon H.A.

1981 - Tr. *Le scienze dell'artificiale*, Il Mulino, Bologna, 1988.

Stacey R.D.

1991 - Tr. *Management e caos. La creatività nel controllo strategico dell'impresa*, Guerini e Associati, Milano, 1996.

Summa I.

1996 - *Formazione e apprendimento organizzativo* in Nanetti F. (a cura di), *Fare formazione a scuola: teorie e modelli*, Edizioni Synergon, Bologna.

Warglien M.

1992 - *La gestione delle risorse umane: sistemi operativi per l'apprendimento organizzativo*, in Costa G. (a cura di) *Manuale di gestione del personale*, Vol. 3, UTET, Torino.