

## Dinamiche organizzativo-istituzionali della scuola

Teresa Doni\*

### ► SOMMARIO

*La scuola è senz'altro una delle istituzioni più importanti di ogni sistema sociale per la sua funzione socializzante ed educativa e per la trasmissione del patrimonio culturale alle giovani generazioni. Allo stesso tempo, in quanto realtà complessa e in continuo dialogo con il territorio e con la storia, la scuola è chiamata a dotarsi di una struttura organizzativa che le garantisca flessibilità e adattamento alle diverse situazioni locali. Il processo di autonomia che ha interessato il sistema scolastico italiano a partire dall'ultimo decennio del secolo scorso ha richiesto una maggiore attenzione alla dimensione organizzativa della scuola, con il superamento del modello burocratico, rigido e centralizzato, a favore di modelli più flessibili, reticolari e fondati su un processo di apprendimento continuo e condiviso da tutti i membri dell'organizzazione. Tra le sfide più importanti affrontate dalla scuola in questi ultimi anni, senz'altro quella della crisi pandemica da Covid-19 si è rivelata cruciale per un rinnovamento profondo sia dal punto di vista delle risorse e competenze tecnologiche che per gli stili educativi e didattici dell'intero sistema d'istruzione.*

### ► PAROLE CHIAVE

*Apprendimento organizzativo; Autonomia; Istituzione; Legami deboli; Modello burocratico; Organizzazione; Scuola.*

**\*Teresa Doni:** è Docente presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione Sociale e la Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Professore incaricata presso la Facoltà di Scienze Sociali della Pontificia Università San Tommaso d'Aquino "Angelicum".

Il sistema scolastico è la realtà in cui maggiormente la dimensione istituzionale e quella organizzativa si intrecciano e coinvolgono a vicenda.

In quanto istituzione, la scuola gode di legittimazione generalizzata all'interno del sistema sociale perché presidia un'area di bisogni ritenuti rilevanti per il sistema sociale stesso e trasmette valori indispensabili al suo mantenimento e sviluppo.

Afferma Romei:

Come istituzione formativa la scuola svolge una funzione di integrazione all'interno del sistema sociale: mette tutti i membri in condizione di condividere gli strumenti cognitivi, i valori, i miti, i simboli necessari a sviluppare un sentimento di appartenenza e a consentire una convivenza ordinata e un progressivo sviluppo sociale.<sup>1</sup>

La scuola come istituzione richiama la sua dimensione più stabile, universalistica e normativa, finalizzata a erogare istruzione a tutti i cittadini senza nessuna discriminazione e in quanto tale rappresenta una conquista dello Stato sociale e una garanzia di democraticità.

Ma la scuola è anche organizzazione, cioè un sistema di azione finalizzato «a declinare i fini generali, espressi dal mandato istituzionale, nel contesto spazio temporale di riferimento e nell'agire concreto dei suoi membri, tenendo conto anche delle istanze particolaristiche che provengono dalle risorse di cui si compone».<sup>2</sup>

La dimensione organizzativa del sistema scolastico rimanda quindi alla facoltà e alla capacità di ogni scuola di gestire le proprie risorse, materiali e immateriali, in vista del raggiungimento degli obiettivi educativi di apprendimento e di crescita sociale fissati a livello legislativo.

Queste due “anime” della scuola non si possono separare, se non attraverso un'astrazione, perché nella realtà esse convivono, a volte in forma collaborativa, più frequentemente su posizioni tra loro conflittuali. Il percorso dell'autonomia scolastica che ha caratterizzato l'ultimo ventennio in qualche modo ha cercato anche di armonizzare queste due anime, concedendo maggiori spazi organizzativi alle singole scuole, senza deprivere gli Organi centrali dello Stato della loro funzione specifica di controllo.

### 1. I cambiamenti del sistema scolastico nel contesto della globalizzazione

Gli ultimi decenni del secolo scorso sono stati caratterizzati da un ampio e profondo mutamento sociale, descritto come passaggio dalla modernità alla postmodernità, divenuta in breve un paradigma interpretativo del nostro tempo. Gli indicatori di tale trasformazione, che si possono individuare nell'ampliamento dei mercati, nel declino dei sistemi di produzione su larga scala, nell'enfasi sulla soddisfazione del cliente e nell'avvento pervasivo della società dell'informazione, hanno spinto tutte le organizzazioni sociali ad abbandonare i tradizionali modelli meccanicistici, fondati sulle specializzazioni individuali, per aderire a forme organizzative “organicistiche” più flessibili e fluide, basate sulla costituzione di gruppi di lavoro dinamici e dalle molteplici competenze, orientati alla crescita e alla realizzazione dei loro componenti.

«La ricerca della qualità in termini di efficacia, efficienza ed economicità dell'azione è un problema che si è evidenziato in tutti i settori della Pubblica Amministrazione, generando una serie di iniziative legislative partite negli anni Novanta»<sup>3</sup> e ha coinvolto anche i sistemi di

<sup>1</sup> P. ROMEI, *Per una teoria della scuola*, 2006, 15, <<https://lnx.suardo.it/wp-content/uploads/2017/06/Per-una-teoria-della-scuola-ROMEI.pdf>>(22.10.21).

<sup>2</sup> M. COLOMBO, *Senso e non senso della scuola tra istituzione e organizzazione*, in «Studi di Sociologia» 49 (2006) 1, 3-20, 12.

<sup>3</sup> N. CAPALDO – L. RONDANINI, *Dirigere domani*, Erikson, Trento 2015, 154.

istruzione e formazione, portando a riconsiderare la scuola come istituzione sia dal punto di vista delle sue finalità, sia dal punto di vista della sua organizzazione interna e mettendo in moto un processo di rinnovamento che ha interessato la cornice normativa, gli obiettivi istituzionali, l'offerta formativa, il ruolo della dirigenza, le competenze professionali, le modalità di organizzazione delle attività, le competenze delle persone, le comunicazioni interne e con l'esterno.<sup>4</sup>

Secondo l'articolo 5 della Costituzione, la Repubblica Italiana «riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi e i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento».

Quando è riferito a un Ente Pubblico, il termine *autonomia* indica «la facoltà di realizzare le finalità istituzionali assegnate dalla Legge, autoregolando le proprie attività»,<sup>5</sup> mentre il *decentramento amministrativo* avvicina le istituzioni ai diversi contesti sociali:

Si realizza secondo il principio di sussidiarietà, in base al quale le funzioni devono essere assegnate al livello di governo in cui possono essere meglio esercitate nell'interesse delle comunità locali [...] al fine di favorire l'assolvimento di funzioni e compiti di rilevanza sociale all'Autorità territorialmente e funzionalmente più vicina ai cittadini.<sup>6</sup>

Per quanto riguarda la scuola, una forma di autonomia limitata era già in atto dal 1974, anno dell'introduzione dei Decreti Delegati,<sup>7</sup> ma la vera Riforma prende il via con il DPR 8 marzo 1999 n. 275, che applica alle istituzioni scolastiche l'articolo 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59, la cosiddetta Riforma Bassanini, che trasferisce funzioni e compiti alle Regioni e agli Enti Locali per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa e, nella fattispecie della scuola, conferisce al Governo il potere di riorganizzare il 'Servizio istruzione' mediante il potenziamento dell'autonomia intestata alle istituzioni scolastiche ed educative.

Nella stessa linea di razionalizzazione e semplificazione della Pubblica Amministrazione, il Decreto Legislativo 30 luglio 1999, n. 300 riconfigura le amministrazioni centrali dei Ministeri riducendo e accorpando quelli preposti al governo di aree simili o contigue. Relativamente al settore dell'Istruzione questo processo porta all'unificazione del Ministero della Pubblica Istruzione con quello dell'Università e della Ricerca per dare vita al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (M.I.U.R.).

Tale unificazione rimane in vigore fino al 2020 quando, con il Decreto Legislativo del 9 gennaio, n. 1, «ritenuta la straordinaria necessità ed urgenza di procedere alla ridefinizione dell'assetto strutturale del Governo mediante la riorganizzazione delle attribuzioni in materia

<sup>4</sup> Cf. L. BENADUSI – R. SERPIERI (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000; F. BUTERA (a cura di), *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, FrancoAngeli, Milano 1999; F. BUTERA - B. COPPOLA - A. FASULO - E. NUNZIATA (a cura di), *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002; P. CINTI, *Modelli organizzativi per la scuola che cambia*, 2016, <<https://patriziacinti.com/2016/04/24/modelli-organizzativi-per-la-scuola-che-cambia/>>(23-10-21); V. CAPUZZA – E. PICOZZA – N. SPIRITO, *La buona scuola. Introduzione alla riforma dell'istruzione italiana*, Giappichelli, Torino 2016.

<sup>5</sup> G. D'ALTERIO, *L'autonomia scolastica*, <[https://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia\\_scolastica.pdf](https://www.edscuola.it/archivio/ped/autonomia/autonomia_scolastica.pdf)> 1 (24-10-2021).

<sup>6</sup> *Ibidem*, 2.

<sup>7</sup> I Decreti Delegati del 1974 avevano riconosciuto a tutte le scuole una autonomia limitata sia di tipo amministrativo, relativa alla gestione dei fondi assegnati annualmente per il funzionamento didattico, sotto il controllo del Provveditore; sia di tipo normativo, circoscritto alla possibilità del Consiglio di Circolo o di Istituto di adottare un regolamento interno, relativamente al funzionamento della biblioteca, all'uso delle attrezzature culturali, didattiche e sportive, alla sorveglianza durante l'entrata, l'uscita e la permanenza a scuola degli allievi (DPR 416/1974 art. 6 comma 2).

di istruzione, università e ricerca scientifica, al fine di consentirne la valorizzazione delle rispettive specificità»,<sup>8</sup> si torna alla formazione di due Ministeri distinti: il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca.

A seguito del decentramento istituzionale, cioè del trasferimento alle Regioni e agli Enti locali di molte attribuzioni precedentemente centralizzate,<sup>9</sup> viene attuata una ridistribuzione dei compiti fra Stato ed Enti territoriali.

Di competenza del Governo centrale rimane:

- il disegno e la struttura complessiva del sistema;
- la definizione degli standard di competenza e di prestazione degli alunni per ogni livello e grado di scuola;
- la consulenza e il monitoraggio dell'autonomia delle scuole;
- il servizio nazionale di valutazione;
- l'erogazione dei finanziamenti necessari al funzionamento del sistema;
- la competenza totale nel reclutamento del personale.

Alle Regioni risultano delegate le seguenti funzioni amministrative:

- programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale;
- programmazione, su base regionale, nei limiti di risorse umane e finanziarie, della rete scolastica;
- suddivisione del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa;
- determinazione del calendario scolastico;
- contributi alle scuole non statali;
- iniziative e attività di promozione relative all'ambito delle funzioni conferite.

Alle Province (per quanto riguarda l'istruzione secondaria superiore) e ai Comuni (per i gradi di scuola inferiori), sono state attribuite le seguenti funzioni:

- istituzione, aggregazione, fusione e soppressione di scuole in attuazione degli strumenti di programmazione;
- redazione dei piani di organizzazione della rete di istituzioni scolastiche;
- servizi di supporto organizzativo del servizio di istruzione per gli alunni con handicap o in situazioni di svantaggio;
- piano di utilizzazione degli edifici e di uso delle attrezzature, d'intesa con le istituzioni scolastiche;
- sospensione delle lezioni in casi gravi e urgenti;
- costituzione, controllo e vigilanza, ivi compreso lo scioglimento, degli organi collegiali scolastici a livello territoriale.

Lo spostamento dell'asse dell'organizzazione amministrativa al territorio regionale privilegia la flessibilità degli interventi e consente allo Stato e alle Regioni un dialogo e un'interazione continua e alle politiche scolastiche di articolarsi flessibilmente nei contesti locali.<sup>10</sup>

Nello specifico, l'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche si attua attraverso «la progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione miranti allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e

<sup>8</sup> Decreto-Legge 9 gennaio 2020, n. 1, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/01/09/20G00004/sg>>.

<sup>9</sup> Articoli 135-139 del Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, emesso in base alla delega contenuta nella legge 15 marzo 1997, n. 59.

<sup>10</sup> Questo processo di innovazione porta anche al superamento del ruolo dei Provveditorati agli Studi che per decenni hanno costituito l'asse portante dell'organizzazione scolastica periferica. Nella struttura verticistica e accentrata del tempo la loro funzione era essenzialmente quella di gestire tutte le operazioni amministrative relative al personale scolastico (graduatorie, nomine, status economico, trasferimenti, etc.) e di garantire il rispetto delle regole che disciplinavano la sua attività da parte delle scuole.

alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo» (art.1, c.2 del DPR 275/1999) e coinvolge il sistema scuola nella sua interezza, cioè sotto il profilo amministrativo, organizzativo, didattico e della ricerca.

Dal punto di vista amministrativo, il processo dell'autonomia prevede il dimensionamento ottimale delle scuole; l'attribuzione della personalità giuridica riconosciuta alla scuola, cioè del suo essere soggetto di diritto, distinto dalle persone fisiche che concorrono a formarlo e con la facoltà di compiere atti giuridici in nome proprio; e infine il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto i cui compiti e responsabilità risultano notevolmente potenziati<sup>11</sup> e ai quali vengono affiancati – nella gestione della complessa unità organizzativa scolastica – i direttori dei servizi generali e amministrativi (DSGA).<sup>12</sup>

L'autonomia organizzativa comprende soprattutto l'adattamento del calendario scolastico alle situazioni particolari del territorio, la programmazione dell'orario del curriculum, l'impiego e la distribuzione flessibile dei docenti nelle varie classi, l'introduzione di tecnologie innovative, l'interazione e il dialogo con il contesto territoriale di riferimento.

Dal punto di vista didattico, l'autonomia si esercita nel rispetto delle tre libertà richiamate dalla legge n. 59/1997: la libertà d'insegnamento, la libertà di scelta delle famiglie, il diritto di apprendere degli alunni ed è finalizzata alla realizzazione degli obiettivi nazionali del sistema istruzione.

Per quanto riguarda la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo, alle scuole è affidata la progettazione formativa e la ricerca valutativa, la formazione e l'aggiornamento del personale, l'innovazione metodologica e disciplinare, gli scambi interni e fra scuole di buone pratiche e materiali didattici, l'integrazione delle ICT nei processi formativi, la gestione degli strumenti di feedback come INVALSI<sup>13</sup> e INDIRE.<sup>14</sup>

La più importante conseguenza diretta dell'autonomia scolastica è il Piano dell'Offerta Formativa (POF ex art. 3 del DPR 275/1999), che rappresenta il documento costitutivo dell'identità culturale e progettuale di ogni scuola, in quanto ne esplicita le scelte in materia di progettazione curricolare, extracurricolare, organizzativa e didattica. Il "cuore didattico" del POF è il curriculum d'Istituto, che fonde insieme le indicazioni curriculari nazionali con le decisioni e le scelte delle singole istituzioni scolastiche. In concreto, il curriculum previsto dal POF si compone di tre livelli: 1) una parte *prescrittiva*, determinata a livello nazionale, relativa alle attività e discipline fondamentali, gli obiettivi e gli standard di apprendimento e il monte ore complessivo; 2) una parte *opzionale*, affidata all'autonoma determinazione delle scuole, che integra il curriculum con l'offerta di attività diverse lasciate alla libera scelta degli studenti e

<sup>11</sup> Il nuovo Dirigente scolastico deve assicurare la gestione unitaria della scuola di cui ha la rappresentanza legale; è responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio scolastico; ha autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane nel rispetto delle competenze degli organi collegiali; organizza l'attività didattica secondo criteri di efficienza e di efficacia; è titolare delle relazioni sindacali; promuove interventi per assicurare la qualità dei processi pedagogici e la collaborazione delle risorse culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio.

<sup>12</sup> Il DSGA ha autonomia operativa e responsabilità diretta nella definizione ed esecuzione degli atti amministrativo-contabili, di ragioneria ed economato anche con rilevanza esterna, coadiuva il dirigente scolastico nelle funzioni organizzative e amministrative e coordina il personale ATA posto alle sue dirette dipendenze.

<sup>13</sup> L'acronimo INVALSI sta per *Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione*, e riguarda una modalità introdotta nella scuola italiana dal 2007, per valutare il grado di preparazione degli alunni della scuola elementare e le modalità di insegnamento degli insegnanti. Cf. <<https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamiamo>>(22.10.21).

<sup>14</sup> L'*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Innovativa* (INDIRE) «insieme all'Invalsi e al corpo ispettivo del Ministero dell'Istruzione, [...] è parte del Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione. In questo ambito, l'Istituto sviluppa azioni di sostegno ai processi di miglioramento della didattica per l'innalzamento dei livelli di apprendimento e il buon funzionamento del contesto scolastico». Cf. <<https://www.indire.it/home/chi-siamo/>>(22.10.21).

una parte *facoltativa*, che comprende attività e discipline anche extrascolastiche, programmate e realizzate con soggetti esterni alla scuola.

Il Piano dell'Offerta Formativa, elaborato dal Collegio dei docenti e adottato dal Consiglio d'Istituto deve essere pubblico e condiviso con le famiglie e con gli studenti perché tutti devono concorrere alla sua realizzazione e al suo continuo miglioramento.

La legge 107 del 2015, introdotta al fine di implementare l'autonomia scolastica e di promuovere un'offerta formativa più inclusiva e personalizzata, all'art. 1 comma 14, apporta modifiche sostanziali al POF con l'introduzione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

Il PTOF rafforza la leadership educativa del dirigente scolastico, in quanto il Collegio dei docenti lo elabora sulla base degli indirizzi da lui forniti per le attività e le scelte didattiche e amministrative della scuola. Inoltre, il PTOF viene *approvato* dal Consiglio d'Istituto e non *adottato*, come avveniva per il POF.

Il percorso di riforma istituzionale e giuridica appena tracciato, che ha interessato la scuola in quanto inserita nel più ampio panorama delle Pubbliche Amministrazioni, persegue obiettivi importanti ma non facilmente raggiungibili nel breve periodo perché presuppongono il mutamento radicale «della cultura dell'amministrazione nell'interesse della collettività, il potenziamento tecnologico dei mezzi, lo snellimento e la semplificazione delle procedure, la formazione di una leva di dirigenti più orientati a una logica di tipo manageriale».<sup>15</sup>

Per questo motivo la sola definizione di un nuovo quadro normativo non è sufficiente a indurre i mutamenti necessari nella cultura organizzativa scolastica e nei comportamenti professionali dei suoi operatori. Il passaggio del sistema scolastico dalla precedente struttura rigida e verticistica a una modulazione flessibile e decentrata richiede una profonda riflessione sui possibili modelli organizzativi associabili alla scuola.

## 2. Configurazioni e modelli organizzativi scolastici

Quando parliamo di organizzazione pensiamo subito a una realtà complessa, formata da elementi interdipendenti che agiscono razionalmente per raggiungere un fine comune. Nell'accezione specifica riferita alla biologia il termine sta a indicare l'«insieme di processi attraverso cui organi, apparati e strutture si formano, si sviluppano, si differenziano e si coordinano così da costituire un organismo vivente» oppure «il modo in cui un essere vivente (animale o pianta) è organizzato, la sua particolare struttura anatomica e funzionale».<sup>16</sup>

Romei definisce l'organizzazione un costrutto artificiale finalizzato a governare i processi interni ed esterni di interazione.<sup>17</sup>

Essa è al tempo stesso “trama”, “artificio” e “scommessa”: “trama” in quanto studia e rappresenta la realtà nella selezione di variabili dotate di senso; “artificio” perché rappresenta la risposta alla gestione sociale della propria *mission* con l'adozione di una architettura logistica e schemi operativi che orientano l'azione del controllo/regolazione dei processi; “scommessa” in quanto scelta della particolare combinazione di risorse (umane, finanziarie, strumentali, temporali, etc.) che consente di perseguire un determinato risultato nell'ambito di una *vision* comune.<sup>18</sup>

<sup>15</sup> A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*, FrancoAngeli, Milano 2014, 92.

<sup>16</sup> TRECCANI, “organizzazione”, <<https://www.treccani.it/vocabolario/organizzazione/>>(24.10.21).

<sup>17</sup> Cf. P. ROMEI, *L'organizzazione come trama. Fondamenti per la conoscenza e lo studio dei fenomeni organizzativi*, CEDAM, Padova 2000.

<sup>18</sup> E. ROCA, *Organizzazione scolastica e apprendimento organizzativo*, 2021, <<https://www.edscuola.eu/wordpress/p=149497>>(03.11.21).

Nella storia del pensiero organizzativo si sono susseguite molteplici definizioni e concezioni dell'organizzazione, a partire dal concetto di organizzazione come "macchina", che mette l'accento sulla dimensione dell'efficienza e della razionalità interna dell'organizzazione ed è ben rappresentata dal modello burocratico proposto da Max Weber, fino ad arrivare a una pluralità di teorie esplicative dei molteplici modelli organizzativi presenti nelle diverse tipologie di organizzazione operanti nel contesto sociale attuale.

In particolare, negli ultimi anni le scienze sociali tendono ad avvicinare sempre più il concetto di organizzazione a quello, mutuato dalla biologia, di "organismo animato", cioè capace di attivare processi di interazione e di adattamento ai continui mutamenti dell'ambiente in cui è inserito. Ciò significa che l'organizzazione, in quanto sistema aperto e in continuo scambio con l'ambiente non può «riproporre sempre e comunque, in contesti diversi, gli stessi comportamenti e il medesimo modello organizzativo, poiché esso non può essere predefinito, ma è determinato da una serie considerevole di variabili (ambientali, tecnologiche, relazionali, culturali, valoriali, etc.) da prendere in considerazione di volta in volta, per raggiungere quel determinato risultato».<sup>19</sup>

Considerare la scuola come un'organizzazione significa prendere in considerazione i modelli organizzativi che l'hanno caratterizzata in passato (e che in realtà ancora permangono in molte situazioni concrete) e quelli a cui si può ispirare per raggiungere in maniera più efficace le finalità istituzionali ed educative che le sono proprie.

### **2.1. Il modello burocratico e della burocrazia professionale**

Come per tutte le strutture della Pubblica Amministrazione, il modello di riferimento classico che ha guidato per decenni l'assetto e il funzionamento di ogni istituto scolastico è quello di tipo burocratico, notoriamente improntato a criteri di formalità, impersonalità, gerarchia e prescrittività dei processi di divisione del lavoro e di attuazione delle procedure operative. Il motivo del successo di questo modello tra i servizi pubblici si fonda sul valore dell'imparzialità e uniformità dei trattamenti e sulla convinzione che la distribuzione razionale del lavoro sulla base delle competenze specialistiche e il rapporto interno di tipo gerarchico, nonché l'applicazione formale delle norme, siano garanzia di buon funzionamento dell'organizzazione.

In realtà, nonostante per decenni le politiche scolastiche si siano ispirate a questo schema classico dell'organizzazione, il modello razionale estremo non è mai stato applicato *tout court* alla scuola per diversi motivi. In primo luogo perché la tipologia di utenza non è paragonabile agli utenti degli altri uffici pubblici e il tipo particolare di servizio erogato richiede non solo rapporti personalizzati e individualizzati ma implica anche una componente relazionale e affettiva che ogni insegnante è chiamato a gestire anche al di fuori delle norme stabilite; in secondo luogo perché l'autorità gerarchica non può essere esercitata in maniera forte sulle attività funzionali che, nella loro gestione e applicazione restano nella discrezionalità degli insegnanti.

Il modello burocratico puro si dimostra quindi inadeguato a guidare in maniera corretta l'organizzazione scolastica a motivo degli ampi e significativi spazi di discrezionalità non regolamentata e difficilmente regolamentabile riconosciuti agli insegnanti per l'esercizio delle loro funzioni e attività, in quanto specialisti, cioè professionisti in possesso esclusivo delle competenze relative alla propria materia che, di conseguenza, limitano la possibilità di intervento da parte dell'autorità burocratica.

<sup>19</sup> COCOZZA, *Organizzazioni*, 19.

Per superare queste “anomalie” dello schema burocratico classico, Mintzberg propone il modello delle “burocrazie professionali”,<sup>20</sup> in cui il “nucleo operativo” è rappresentato da professionisti con elevata specializzazione a cui viene attribuito un ampio grado di autocontrollo. In questo modello la fonte dell’autorità non è nella gerarchia ma nella competenza e la formazione ricopre un ruolo fondamentale, diventando una necessità strategica per apprendere procedure molto specializzate sulla base di programmi stabili di formazione in grado di garantire la standardizzazione delle capacità.

L’ampia autonomia consentita ai docenti in questo tipo di organizzazione, oltre a svincolarli dalla necessità di coordinarsi con i colleghi, di fatto limita la possibilità di intervenire per correggere alcuni problemi fondamentali, quali: 1) il *coordinamento tra professionisti*, derivante dalla tendenza degli insegnanti a considerare la propria professionalità come indiscutibile e dalla mancata piena integrazione di quei docenti che non nutrono un forte senso di appartenenza all’organizzazione; 2) la *gestione della discrezionalità nell’erogazione del servizio*, legata al fatto che, in caso di incompetenza e scarsa coscienza del docente, lo spazio di discrezionalità a lui concesso non consente di intervenire; e 3) il *problema dell’innovazione*, collegato a tutte le burocrazie meccaniche, di per sé rigide e poco inclini al cambiamento e all’introduzione di nuove pratiche.

Questa debolezza del modello è riconosciuta dallo stesso Mintzerg quando afferma: La riluttanza dei professionisti a lavorare in modo cooperativo si trasforma in problema di innovazione [...], la burocrazia professionale è un’organizzazione rigida, molto adatta a realizzare i suoi output standard ma poco adatta a produrne di nuovi [...]. Ciò significa che nella burocrazia professionale i problemi nuovi sono costretti nelle classificazioni o categorie vecchie [...]. Finché l’ambiente rimane stabile, la burocrazia professionale non dà luogo a problemi [...], un ambiente dinamico obbliga però al cambiamento e ciò richiede un’altra configurazione.<sup>21</sup>

## 2.2. Il paradigma organizzativo dei “legami deboli”

Un modello organizzativo che cerca di conciliare la dimensione burocratica con quella professionale in ambito scolastico è costituito dal *sistema a legami deboli*, proposto da Karl Weick, un esponente di spicco del costruttivismo in ambito organizzativo. Egli, partendo da una prospettiva che sintetizza elementi cognitivisti, fenomenologici e interazionisti, definisce l’attività di “organizzare” come «una grammatica convalidata consensualmente per la riduzione dell’ambiguità attraverso comportamenti interdipendenti dotati di senso».<sup>22</sup>

In altre parole, per Weick sono fondamentali quei processi – che lui definisce di *sense-making* – messi in atto da un individuo o da un’organizzazione, capaci di conferire senso ai propri flussi di esperienza, inoltre egli ritiene che i processi di *sense-making* coincidano con i processi di *organizing*<sup>23</sup> e riguardino sia le singole persone nella loro vita quotidiana che le organizzazioni (a loro volta costituite da persone).

Tra i due livelli non esistono differenze di qualità, ma solo intensità di procedure, come afferma Bonazzi:

Non c’è iato, non c’è salto di qualità tra i processi con cui una persona organizza la sua impresa – attribuendo compiti ai collaboratori, negoziando i rapporti con gli alleati e i competitori esterni e così via – e i processi con cui quella stessa persona conferisce senso alla realtà, o più

<sup>20</sup> Cf. H. MINTZBERG, *La progettazione delle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna 1985, 291-324.

<sup>21</sup> *Ibidem*, 318-320.

<sup>22</sup> K. WEICK, *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, Isedi, Torino 1993, 14.

<sup>23</sup> Lo stesso uso dei termini *sense-making* e *organizing*, cioè l’utilizzo di verbi al posto di sostantivi, sta a indicare il senso di dinamicità e l’attenzione al processo piuttosto che al risultato. Inoltre, il fatto che Weick usi il termine *sense-making* anziché *sensegiving* accentua l’attenzione sulla soggettività umana: *sense-making* (alla lettera: fare, creare, produrre senso) ha infatti una connotazione ontologica più forte che *sensegiving* (conferire senso).

esattamente ai flussi di esperienza in cui si trova immerso e in cui si fa strada. Creare senso e organizzare non sono uno la metafora dell'altro: sono esattamente la stessa cosa, e ciò vale per il manager più potente della terra così come per l'ultimo uomo della strada.<sup>24</sup>

Weick, quindi, percepisce l'organizzazione come una realtà satura di soggettività. Sono gli uomini, che di questa soggettività sono pieni, a creare con la loro azione e le loro espressioni individuali e gruppali, gli ambienti organizzativi che ruotano attorno a loro. Quando operano in una organizzazione gli individui non si limitano a "percepire" un ambiente, essi in realtà «costruiscono, risistemano, individuano e demoliscono molti aspetti oggettivi dell'ambiente che li circonda, [...] inseriscono tracce di ordine e letteralmente creano le loro limitazioni».<sup>25</sup>

Secondo Weick, la realtà acquista senso solo attraverso i nostri processi cognitivi, cioè prende il senso che noi le conferiamo; ciò non significa che la realtà non esista, ma piuttosto che è ambigua e che ognuno le conferisce il "suo" senso. Nel momento in cui, tramite i processi cognitivi, l'individuo o l'organizzazione attribuiscono senso a determinati aspetti della realtà, essi li attivano. Weick parla infatti di *enactmen* (attivazione) e di *enacted environment* (ambiente attivato). Attraverso l'attivazione l'individuo costruisce la realtà e, a sua volta, l'ambiente attivato retroagisce sull'individuo attivante, influenzandolo e vincolandone le azioni.

Una tale impostazione teorica mette in luce tutto l'aspetto dinamico e processuale della costruzione organizzativa ed esalta il ruolo dell'attore sociale al quale vengono riconosciuti il diritto e la libertà di agire e prendere decisioni senza necessariamente essere vincolato a schemi di razionalità, a obiettivi da raggiungere, a utilità immediate o a imposizioni gerarchiche.

In estrema sintesi, per Weick l'atto cognitivo originario con cui un individuo attribuisce senso e significato ai flussi di esperienza in cui è immerso acquista una valenza ontologica in quanto dà forma d'essere a quello stesso ambiente. Grazie a quell'atto originario, l'individuo "attiva un ambiente" che poi si impone a lui stesso. Nessuno può operare in un ambiente se prima non l'ha attivato. Quindi, «conferire senso a un flusso di esperienza equivale ad attivare un ambiente, che a sua volta equivale a organizzare».<sup>26</sup> E lo stesso ambiente assume un valore ambivalente in quanto è sia il risultato dei processi di attivazione quanto l'insieme dei vincoli che il soggetto percepisce esterni a lui e che condizionano e limitano la sua attività.

Tale processo è identico sia per gli individui che per le organizzazioni; anche queste infatti costruiscono i loro ambienti di riferimento e sono proattive piuttosto che reattive. Le organizzazioni, pertanto, si adattano all'ambiente solo dopo averlo attivato e la qualità del loro processo di adattamento dipende dal modello di ambiente che si sono date e dalle caratteristiche rilevanti che gli hanno attribuito.<sup>27</sup>

Un problema che può emergere, in queste organizzazioni formate da individui e sistemi diversi, ognuno dei quali attribuisce un senso differente alla realtà, riguarda la possibilità di "stare insieme" e adattarsi gli uni agli altri. Weick risponde a queste legittime perplessità introducendo il concetto di *loose coupling* (connessioni lasche o legami deboli). Cioè di connessioni che permettono di tenere insieme i diversi sistemi o sottosistemi esistenti in un'organizzazione, garantendo un coordinamento minimo di significati.

Tra le organizzazioni a *loose coupling* Weick inserisce a pieno titolo quella scolastica, considerata un sistema «in cui gli eventi legati reagiscono l'uno all'altro, ma, al tempo stesso,

<sup>24</sup> G. BONAZZI, *Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 1999, 145.

<sup>25</sup> *Ibidem*, 231.

<sup>26</sup> *Ibidem*, 151.

<sup>27</sup> Cf. T. DONI, *La costruzione dinamica dell'organizzazione: il ruolo dell'attore sociale. Apporto critico agli studi sociologici sullo sviluppo organizzativo*, Estratto di tesi di dottorato, Roma 2001, 25-26.

mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separazione, fisica o logica dagli altri».<sup>28</sup>

Egli introduce la riflessione sulla scuola con un'efficace metafora:

Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare: le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: possono dire: "ho fatto goal" per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso» (March da una conversazione). Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche. Il fascino di questa descrizione sta nel fatto che essa coglie all'interno delle organizzazioni didattiche un nucleo di realtà diverse da quelle che possono essere evidenziate nelle stesse organizzazioni dalle posizioni classiche della teoria burocratica.<sup>29</sup>

Se l'efficacia delle organizzazioni produttive dipende dalla stretta interdipendenza di ruoli, programmi operativi e tecnologia, le istituzioni scolastiche di fatto sembrano ottenere risultati anche quando non tutte le sue parti partecipano efficacemente al processo di insegnamento/apprendimento. Ciò significa che le diverse dimensioni organizzative di un'organizzazione scolastica spesso sono poco legate, nel senso che le connessioni fra due entità sono deboli, infrequenti e non programmate.

Ad esempio nel rapporto tra dirigente e insegnante, insegnante e genitore, studente e insegnante, insegnante e insegnante, e così via, gli elementi «sono in qualche modo legati fra loro, ma ognuno mantiene una certa identità e indipendenza, e [...] il legame che li unisce può essere saltuario, circoscritto, poco importante, con scarsi effetti reciproci e/o lento nel metterli in relazione».<sup>30</sup>

Tutto ciò dà origine a una *struttura morbida* che, proprio grazie alla debolezza di questi legami si mantiene nel tempo, si sviluppa nei diversi settori in modo quasi-autonomo e di fatto impone un rudimentale ordine al suo interno. Afferma Weick:

Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione a organizzazione, che dipendono fortemente dalla storia stessa dell'organizzazione.<sup>31</sup>

In sintesi, nell'analisi di Weick le connessioni deboli:

- consentono a un'organizzazione di perdurare nel tempo anche quando alcuni sottosistemi mantengono le tradizionali modalità di lavoro mentre altri sperimentano innovazioni;
- permettono ai sottosistemi di sviluppare una diversa e autonoma percezione dell'ambiente;
- facilitano l'adattamento dell'organizzazione a situazioni locali specifiche in modo rapido, efficace e poco costoso, garantendo altresì una maggiore adattabilità ai cambiamenti ambientali;
- al sopravvenire di un problema in un sottosistema permettono di isolarlo e di evitare che questo si diffonda in altre parti dell'organizzazione;
- favoriscono la responsabilizzazione degli attori facilitandone l'autodeterminazione e l'autonomia;

<sup>28</sup> K. WEICK, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. ZAN (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna 1988, 355-379, 356.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 355.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> S. ZAN, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, 15-74, 62.

- riducono i conflitti tra i diversi sotto-sistemi e ne favoriscono il coordinamento;
- promuovono un tipo di leadership orientata al consenso piuttosto che al comando.<sup>32</sup>

### 2.3. La scuola come “organizzazione che apprende”

Meritano un’ultima riflessione quei modelli che sottolineano l’importanza dell’apprendimento organizzativo e ai quali maggiormente può ispirarsi la scuola in quanto particolarmente esposta al problema del confronto costante con i processi di innovazione.

È importante premettere che l’apprendimento delle organizzazioni non è la mera somma dei singoli apprendimenti individuali, ma il risultato cumulativo dei processi di interazione dei soggetti impegnati nella realizzazione degli obiettivi comuni.

Argyris e Schon hanno elaborato una teoria secondo cui l’apprendimento di un’organizzazione si realizza attraverso individui le cui azioni vengono basate su un insieme di modelli condivisi. Se un’organizzazione è capace di porre e risolvere problemi e di ridisegnare politiche, strutture e tecniche, ciò significa che i suoi membri sono effettivamente impegnati in una ricerca condivisa. Il cambiamento organizzativo, la continua “ridefinizione” di un’organizzazione, sono quindi gli indicatori più chiari della sua disponibilità all’apprendimento e quindi della partecipazione dei membri quali *agenti organizzativi*.<sup>33</sup>

Tutta la dimostrazione di Argyris e Schon si basa sulla teoria dell’azione, secondo la quale «le organizzazioni, come gli individui, agiscono sulla base di mappe cognitive che, non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel tempo grazie ai processi di apprendimento».<sup>34</sup>

L’organizzazione quindi può essere interpretata come una «conoscenza in azione»<sup>35</sup> attuata da comunità di pratiche, in cui i soggetti attivi dell’apprendimento sono gli individui, e tale apprendimento diventa “organizzativo” nel momento in cui viene messo in pratica, cioè «trasferito in modalità operative, trasformato in cultura per poter essere trasmesso ad altri, istituzionalizzato entro forme di sapere trasferibili in una rete di rapporti sociali».<sup>36</sup>

Ora, come affermano Argyris e Schon, in tutte le organizzazioni guidate dalle teorie dell’azione convivono due aspetti non sempre univoci, ma anzi spesso in contrasto tra loro: le *teorie dichiarate* o *professate*, che spiegano formalmente e giustificano un determinato modello d’azione, e le *teorie-in-uso*, implicite nell’attuazione del modello, non dichiarate, ma effettivamente messe in pratica da e tra i membri dell’organizzazione.

Nella fattispecie dell’istituzione scolastica, ad esempio, può succedere:

Accanto a una pedagogia razionale, consapevole delle proprie scelte, esplicita nell’individuare finalità e mezzi per raggiungerle, coesista una più estesa, diffusa e multiforme pedagogia implicita, non tanto imputabile all’improvvisazione o al caso, quanto all’accettazione acritica di pratiche abitudinarie, *setting* precostituiti, modalità operative usuali. Tale pedagogia è “latente” [...] nella misura in cui, pur avendo una forte ricaduta in senso educativo, non è soggetta a deliberazione cosciente.<sup>37</sup>

<sup>32</sup> Cf. *Ibidem*, 362-365.

<sup>33</sup> Cf. C. ARGYRIS – D.A. SCHON, *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati; Milano 1998, 21.

<sup>34</sup> E. MIGNOSI, *L’esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola*, in «Studi sulla formazione» 1 (2012) 53-67, 61.

<sup>35</sup> S. GHERARDI – D. NICOLINI, *Il pensiero pratico: una etnografia dell’apprendimento*, in «Rassegna Italiana di Sociologia» 2 (2001) 231-256, 253.

<sup>36</sup> MIGNOSI, *L’esperienza formativa*, 61.

<sup>37</sup> A. BONDIOLI, *Uno strumento per l’analisi della giornata alla scuola materna*, in *Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell’Università di Pavia* (a cura di), *La giornata educativa nella scuola dell’infanzia*, Junior, Bergamo 1993, 1-16, 2.

Perché si attui un vero apprendimento organizzativo è quindi necessario che tutti i membri dell'organizzazione prendano coscienza delle *teorie in uso* e di come queste influenzano sui loro comportamenti concreti.

Ogni organizzazione presenta una *memoria organizzativa*, che si esprime in una cultura e racchiude tutto ciò che l'organizzazione stessa ha imparato attraverso il proprio modo di risolvere i problemi. Questa memoria, nella sua componente attiva, è costituita dai modelli mentali individuali e condivisi. Tali modelli, che siano espliciti o impliciti, taciti o riconosciuti, hanno sempre la capacità di influenzare il modo in cui un individuo e un'organizzazione vedono il mondo e agiscono. L'apprendimento organizzativo si basa sul fatto che gli individui migliorino i loro modelli mentali. Rendere questi modelli espliciti è cruciale per sviluppare nuovi modelli mentali condivisi. L'importanza dei modelli mentali è data dal fatto che questi sono il luogo dove si trova la gran parte della conoscenza organizzativa.

Anche nelle organizzazioni più burocratiche, nonostante la preponderanza di pratiche rigide e protocolli predefiniti, gran parte di ciò che le riguarda non è né detto né scritto perché è incorporato più nelle persone che nei sistemi. Il capitale intangibile e spesso invisibile di un'organizzazione risiede nei modelli mentali individuali che collettivamente contribuiscono a formare i modelli mentali condivisi. Senza questi modelli mentali, che includono tutte le sottili interconnessioni che si sono sviluppate tra i vari membri, un'organizzazione sarà incapace tanto di apprendere quanto di agire.

Il vero apprendimento organizzativo si realizza quindi quando i membri di un'organizzazione si impegnano a rivedere i loro modelli mentali, cioè il loro modo di vedere il mondo e a introdurre nuove *routines* operative in un processo di cambiamento culturale e strutturale.

È in tale prospettiva che si colloca la proposta di Argyris e Schon di tre tipologie di apprendimento organizzativo: l'apprendimento a circuito singolo (*single-loop learning*), l'apprendimento a doppio circuito (*double-loop learning*) e il deuteroapprendimento (*deutero-learning*).<sup>38</sup>

Il primo tipo, rivolto soprattutto all'efficacia, è «l'apprendimento strumentale che modifica le strategie di azione o gli assunti ad esse sottostanti in modi che lasciano immutati i valori di una teoria dell'azione». <sup>39</sup> Ciò significa che il processo di indagine è finalizzato a correggere gli errori occorsi nel sistema, senza cambiare gli scopi e gli obiettivi e mantenendo le prestazioni entro la gamma specificata delle norme esistenti.

L'apprendimento *double-loop* è invece quello «che dà luogo a un mutamento, oltre che delle strategie e degli assunti, anche dei valori della teoria in uso»<sup>40</sup> e si verifica quando la correzione dell'errore richiede che l'indagine modifichi i valori e le norme organizzative. Questo tipo di apprendimento si verifica quando i modelli mentali individuali vengono incorporati nell'organizzazione attraverso modelli mentali condivisi e implica il far affiorare e lo sfidare le norme e le assunzioni profondamente radicate di un'organizzazione che precedentemente erano inaccessibili, o perché sconosciute o perché non potevano essere messe in discussione.

Solo quando l'apprendimento *double-loop* porta i membri di un'organizzazione a scoprire e modificare il sistema di apprendimento – che racchiude sia le *strutture per l'indagine organizzativa* (canali di comunicazione, sistemi informativi, spazi fisici, metodi di incentivazione), sia il *mondo comportamentale* dell'organizzazione – si può parlare di *deutero-apprendimento*.<sup>41</sup> Ciò significa che un vero apprendimento è possibile soltanto quando l'organizza-

<sup>38</sup> Cf. ARGYRIS-SCHON, *Apprendimento*, 35-45.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 35.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Cf. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976, 195-196.

zione “apprende ad apprendere”, impara cioè a passare da sistemi di apprendimento organizzativo legati a modelli mentali individuali refrattari al cambiamento, a modelli aperti e progressivi.<sup>42</sup>

### Per concludere

La complessità del sistema scolastico esige il coordinamento e la gestione di elementi diversi: dagli impegni decisionali e operativi degli organismi collegiali alla strutturazione delle attività di ricerca; dalla pianificazione dell’innovazione didattica all’uso degli spazi; dalla stesura del calendario scolastico ai rapporti con le famiglie e alla costruzione di un clima lavorativo favorevole. Se a tutto questo si aggiunge la mutevolezza dei contesti sociali locali e, in questi ultimi due anni, la sfida dell’evento pandemico del Covid-19, si coglie tutta la difficoltà, per la scuola, di adottare un modello organizzativo prestabilito, mentre emerge con chiarezza la necessità che ogni membro – e in modo particolare il dirigente scolastico – sviluppi capacità organizzative e comunicative in grado di promuovere creatività e flessibilità, attraverso l’ascolto reciproco e la condivisione di idee e soluzioni. Come affermano Malizia e Tonini, attualmente «nessun modello è in grado di soddisfare tutte le esigenze di una domanda educativa complessa, come l’attuale, per cui prevale [...] il favore per una molteplicità di formule e strategie».<sup>43</sup>

In particolare, l’emergenza suscitata dalla pandemia ha richiesto da parte del corpo docente, degli studenti e delle famiglie una capacità di adattamento e adeguamento delle risorse inimmaginabile. La chiusura delle scuole e la conseguente attivazione della didattica a distanza ha messo a nudo tutte le fragilità di un’istituzione scolastica che si è trovata a dover sperimentare obbligatoriamente un modello di apprendimento diverso da quello scolastico tradizionale nonostante, a livello teorico, la svolta tecnologica della scuola fosse stata preannunciata da tempo.

Non sappiamo ancora quale sarà la scuola del futuro: esperti, docenti e mondo politico hanno avviato un importante confronto su questo argomento e probabilmente siamo alla vigilia di un ulteriore profondo cambiamento dell’organizzazione scolastica, un cambiamento che questa volta potrebbe incidere più fortemente sugli stili educativi e sulle modalità di insegnamento e di apprendimento.

Forse mai come in questo momento le *teorie in uso* nella scuola sono messe in discussione e si sente la necessità di attivare un autentico processo di apprendimento organizzativo che coinvolga non solo gli operatori scolastici, ma anche e soprattutto le famiglie degli alunni e il mondo politico, perché le scelte e le decisioni non arrivino convulse in risposta a un’emergenza, ma sappiano colmare le disuguaglianze e creare preventivamente le condizioni affinché la scuola risponda pienamente alla sua funzione di formare persone capaci di dare risposte ai problemi del nostro tempo.

<sup>42</sup> Cf. ARGYRIS-SCHON, *Apprendimento*, 45.

<sup>43</sup> Cf. G. MALIZIA – M. TONINI, *L’organizzazione della scuola e del CFP alla prova della pandemia del Coronavirus. Una introduzione*, FrancoAngeli, Milano 2020, formato e-book, pos. 423.

## The Organisational-Institutional Dynamics of Schools

### ► ABSTRACT

Schools are undoubtedly one of the most important institutions in any social system because of their socializing and educational function and because they transmit the cultural heritage to the younger generations. At the same time, as a complex reality in continuous dialogue with the territory and with history, schools are called upon to provide themselves with an organizational structure that guarantees flexibility and adaptation to different local situations. The process of autonomy that has affected the Italian school system since the last decade of the last century has required greater attention to the organizational dimension of the school, with the overcoming of the bureaucratic, rigid and centralized model, in favor of more flexible models, networked and based on a continuous learning process shared by all members of the organization. Among the most important challenges faced by the school in recent years, undoubtedly that of the Covid-19 pandemic crisis has proved crucial for a profound renewal both from the point of view of technological resources and skills and for the educational and didactic styles of the entire educational system.

### ► KEY WORDS

Autonomy; Bureaucratic Model; Institution; Organisation; Organisational learning; School; Weak bonds.

✉ [doni@unisal.it](mailto:doni@unisal.it)