

L'approccio culturale alla formazione in servizio degli insegnanti

Grazia Angeloni ¹

Sunto Nello scritto che di seguito si propone le due parole chiave: approccio culturale (*culture based approach*) e formazione in servizio degli insegnanti vengono declinate in termini di relazione e inserite nello scenario attuale che interfaccia la scuola con problematiche nuove e complesse. Le implicazioni tanto dell'approccio enunciato quanto della formazione in servizio dei docenti vengono ricomprese all'interno di un piano applicativo, ambito di mediazione delle dimensioni teoriche e prassiche, atto pertanto a corroborare il Culture Based Approach.

Parole chiave: formazione in servizio, innovazione, miglioramento scolastico

Abstract In the text presented below the two key words: the culture based approach and teachers' in-service education are structured in terms of relationship embedded in the current scenario where schools interface with new and complex problems. The implications of such an approach and teachers' in-service education are referred to a field of application theoretical and praxical as well, therefore supporting the culture based approach to the teachers' in-service education.

Keyword: in-service training, innovation, school improvement

1. Introduzione e motivazioni

Nella nostra contingenza, quanto meno quella legata al mondo organizzativo della scuola e non solo, la parola innovazione sembra da

¹ Di.L.A.S.S., Università "d'Annunzio" Chieti-Pescara Italy; e-mail graziaangeloni@unich.it.

tempo avere occupato uno spazio preponderante nelle “Indicazioni Nazionali” e nella riflessione, a livello centrale e periferico.

L’innovazione è definita dal dizionario della lingua italiana Devoto-Oli, come “l’introduzione di sistemi e criteri nuovi”; ed anche come il “miglioramento e/o il radicale cambiamento dei beni offerti” o come “l’intervento migliorativo o di radicale mutamento riguardante il sistema, i mezzi, o l’organizzazione della produzione. F. Cros (1996, 2001) sostiene che la parola innovazione non possa essere relegata all’interno di una catena linguistica che, verosimilmente, rischierebbe di privarla di “tutta la sua magia, dell’ambiguità su cui si fonda la sua attrattiva”. Del medesimo avviso è A.M. Hubermann (1973) il quale, facendo propria un’osservazione dello statunitense W. Westley, ritiene che il termine sia “seducente e ingannatore”, perché pur evocando il miglioramento e il progresso – ad uno sguardo attento - indica soltanto l’introduzione di qualcosa di nuovo e di diverso, senza alcuna esplicita connotazione positiva.

Ma al di là del significato etimologico del vocabolo, possiamo convenire sul fatto che trattasi di un concetto complesso di difficile delimitazione - il quale enuncia la selezione, l’organizzazione, l’impiego creativo e il miglioramento, in termini di perfettibilità delle risorse umane e materiali secondo metodi inediti che permettono di raggiungere con un livello di efficacia maggiore gli obiettivi stabiliti - e che può si presta ad essere esaminato da una pluralità di prospettive, ciascuna delle quali mette in luce ed enfatizza i diversi elementi che vengono compresi nel termine. Punti di vista afferenti a varie scienze. Per citarne alcune dell’area antropologica: la psicologia, la sociologia, le scienze dell’educazione. Verosimilmente, le principali sfere semantiche intersecate dal concetto di innovazione corrispondono ai temi del nuovo, del cambiamento, del processo e dell’azione finalizzata, tutti inseribili all’interno di un sistema pure complesso di variabili. In primis quelle intrinseche al fenomeno dell’innovazione quali: la qualità, i costi, la complessità, la comunicabilità; in secondo luogo le variabili dipendenti dalla situazione specifica: quali la struttura del sistema d’insegnamento in cui l’innovazione si inserirà, la direzione e l’iniziativa (spesso, il prestigio di chi la propone), il

clima istituzionale presente nell'ambiente scolastico (i momenti di crisi e di insoddisfazione che sono in genere ad essa i più propizi), le regole di funzionamento del gruppo che la dovrà adottare, le caratteristiche personali degli adottanti (la motivazione, la propensione al rischio, le eventuali resistenze) ed infine, le variabili riconducibili all'ambiente quali: la compatibilità dell'innovazione con il sistema scuola e la capacità di quest'ultimo di accoglierla.

Ma se di innovazione si può parlare, in quali termini? E come riferirci a questo universo semantico così complesso, e coniugarlo con la trama organizzativa di quel microsistema che nominiamo scuola? Con riferimento al luogo in cui si svolgono i processi intenzionali di istruzione ed educazione, potremmo declinare il termine innovazione appunto, in quattro possibili accezioni le quali costituiscono a loro volta gli ambiti privilegiati all'interno dei quali collocarsi: l'ambito didattico, professionale, valutativo ed organizzativo, senza comunque disgiungerli, anzi operando tra loro un'integrazione, nella consapevolezza che l'uno informa di sé l'altro, né può esistere l'uno senza l'altro. Se l'innovazione, per definizione, implica una trasformazione, i quattro campi individuati nei quali essa si snoda sono pure soggetti a variazione, dal momento che, oltretutto, variati sono i paradigmi di riferimento. Innanzitutto la nozione di conoscenza che, secondo un paradigma costruttivista reputa l'essere umano attore nel processo gnoseologico, non disgiunto dal contesto di riferimento, operatore unitamente ad altri attori sociali con i quali costruisce conoscenza - in accezione fenomenologica- quale atto consapevole, intenzionale nei confronti di oggetti conoscitivi. Tale atto si dispiega inoltre quale azione ermeneutica, tesa cioè ad interpretare eventi ed esistenti. Ne consegue la revisione del modo di concepire il sapere e gli oggetti che ad esso danno forma: le discipline: non più traslate in sequenze lineari e in rapporti di contiguità, ma concepite come universi aperti, interponibili, in costante aggiornamento e collegamento. Esse, pur mantenendo le proprie peculiarità epistemiche e i propri contenuti, la cui valenza risiede nel nominare, ordinare e classificare l'esperienza umana, dotano la persona di lenti attraverso le quali esplorare la complessità, il cui approccio non

ammette nè semplificazioni, né riduzioni (Morin, 1993). In tal senso le discipline rappresentano metodi di indagine, attraverso i quali assumere consapevolezza piena di situazioni problematiche, da definire e risolvere, con il ricorso a procedimenti abduitivi, espressione della poiesi dell'essere umano e, secondo Pierce uniche forme di ragionamento suscettibili di accrescere il nostro sapere. Variato è pure il contesto nel quale tali paradigmi prendono forma: il villaggio globale in cui la possibilità di accesso ad informazioni a comunità e a culture diverse è resa possibile grazie anche alle enormi potenzialità dei mezzi tecnologici che la scienza e il progresso hanno posto a beneficio della persona. La globalizzazione, riferimento ormai noto e dato come acquisito oltre che nel gergo comune, nel nostro patrimonio culturale non ha investito solo i mercati finanziari, le economie, il mercato del lavoro, ma le stesse strutture sociali, modificandole all'insegna di una presunta omogeneizzazione delle culture che sfuma le specificità, estende le comunità di appartenenza, universalizzandole, dissocia l'uomo dalla sua primaria solidarietà sociale, consentendogli di partecipare ad entità di specie più ampie e diffuse e rendendolo di fatto libero nella scelta dei propri ambiti relazionali, dilatati in senso mondiale. A tali paradigmi dovrebbero corrispondere revisioni di modi di fare, di agire, di essere, di sentire e non già soltanto a livello didattico o docimologico o organizzativo, ma anche professionale, di quella professionalità cioè che si acquisisce man mano che si creano ponti, si intessono relazioni a livello esteso – non unicamente nella sede scolastica, ma con l'intero territorio e con ciascuno stakeholder.

2. Innovazione e cambiamento

L'innovazione infatti implica scelte consapevoli, avvalorate da processi relazionali ed intersoggettivi. Essa si concretizza in specifici comportamenti messi in atto da parte degli attori dell'organizzazione, accompagnati dalla riflessione sul senso attribuito alle proprie azioni e sulle conseguenze che ne deriveranno. Chiunque innovi, infatti,

decide di introdurre alcuni cambiamenti nella propria pratica ispirandosi, in maniera più o meno esplicita, a precisi valori.

Indipendentemente dai suoi esiti, ogni innovazione è motivata da un desiderio di miglioramento della situazione. Ma se più facilmente ipotizzabili – anche se solo in apparenza - sono i cambiamenti materiali, ad esempio un nuovo impiego di spazi laboratoriali, l'adozione di un nuovo libro di testo, l'impiego di specifici strumenti multimediali, diverse sono le variazioni di ordine concettuale, più propriamente collegate in ambito didattico (come mera esemplificazione) ad una revisione ecologica della propria disciplina di insegnamento che si fonda sulla capacità del docente di effettuare quell'opportuna definizione dei saperi imprescindibili che la definiscono e diventano nuclei fondamentali nella relazione di insegnamento-apprendimento atta ad avviare l'allievo a quella "comprensione profonda" che ravvisa nell'apprendimento del metodo della disciplina, piuttosto che dei suoi contenuti imparati pedissequamente, il vero obiettivo. E ancora, di una professionalità docente che nell'accoglimento del concetto di competenze chiave, ed oggi più che mai di quelle di cittadinanza attiva, ipotizza nuovi percorsi di didattica autentica, di compiti di realtà, e di una valutazione non già solo dell'apprendimento, ma in via prioritaria per l'apprendimento. Diversi da quelli materiali sono i cambiamenti che intervengono nei processi, finanche in quelle relazioni interpersonali fra tutti e con tutti gli attori dell'organizzazione scolastica e all'esterno della stessa. Mentre però - ed è semplice intuirlo - i cambiamenti del primo tipo sono i più semplici da attuare: un'innovazione basata unicamente sull'introduzione di nuovi materiali è senz'altro destinata a diffondersi con maggior rapidità – trattasi di cambiamenti incrementali – quelli della seconda tipologia, più propriamente riferibili ai processi e che comportano, invece modificazioni significative – ciò che viene definito in letteratura con il termine di cambiamento sostanziale o trasformazione o turnaround – sono di difficile realizzazione e implementazione.

I cambiamenti incrementali (Elmore, Fullan, 2004), in quanto tali, tesi alla riproduzione nel tempo di pratiche già note ai professionisti

lambiscono solo taluni aspetti della vita organizzativa e, se determinati da forze esogene implicano una mera risposta adattiva del sistema a perturbazioni impreviste che dall'ambiente esterno per l'appunto provengono. Né, parlando di innovazione organizzativa, si è realizzata vera trasformazione degli assetti e delle funzioni degli operatori della scuola, sempre più specializzate e differenziate, bensì vero e proprio cambiamento, quasi a voler in modo speculare riprodurre la differenziazione dell'ambiente esterno (Ashby, 1958; Lawrence e Lorsch, 1967). Tale processo peraltro non è neppure nato dalla necessità avvertita dalle scuole al loro interno, ma elaborata da una tecnostruttura la quale, nell'idealtipo mintzbergiano si configura più vicina al vertice strategico, e distante dal nucleo operativo di base che è quello nel quale i docenti trovano la propria giusta collocazione.

Cambiamento dunque reattivo e non anticipativo, giacché anticipare significa prevedere le sollecitazioni e gli stimoli del macrosistema, leggere le turbolenze in modo critico, elaborarle e restituirle trasformate quali sollecitazioni potenziali che altri sistemi devono fare proprie per potere fornire e restituire a loro volta risposte adeguate. Anticipare inoltre vuol dire vivere la trasformazione, essere in essa protagonisti e non subire il cambiamento, vivere la complessità e non supinamente accettarla o farsi da essa travolgere. Inoltre il cambiamento, quello radicale, non si può ritenere un evento eccezionale, un fenomeno che accade March (1983) e che pone le organizzazioni in uno stato di crisi, di "deriva strategica" (Johnson, 1992). La trasformazione è fisiologica nello sviluppo organizzativo (Rebora, 2001) e connaturata all'esistenza delle stesse organizzazioni. Il concetto di sviluppo richiama quello di mutazione evolutiva e migliorativa. Ma se l'evoluzione organizzativa include stadi o fasi di crescita diversi, come quelli delineati da Schein (2000): età giovanile, matura e vecchiaia in ciascuna delle quali l'organizzazione risponde agli stimoli esterni, conformemente alla cultura sviluppata al suo interno, allora la scuola ed in particolare la secondaria di secondo grado sembra vivere da tempo lo stato della senilità, in quanto incapace di darsi una diversa veste, di riconcettualizzarsi radicalmente, partendo da una nuova visione che la conduca ad una

vera ridefinizione dei suoi assi culturali. Anche in prospettiva evolutiva il cambiamento è incrementale perché seppure le interazioni tra ambiente e organizzazione trovano un elemento di mediazione nelle routine organizzative (Nelson e Winter, 1982), queste tenderanno sempre a ripristinare quello stato di coerenza interna o "sistema d'ordine locale" (Normann, 1978) inizialmente perturbato.

Più che di trasformazione vera e propria si potrebbe allora parlare di "oscillazioni continue" (Ferrante e Zan, 1994) tra stati di inerzia e stati di dinamismo che si verificano all'insorgere di un *trigger event*, di un evento ritenuto critico, perché capace di mettere in discussione lo status quo. Ma la tendenza del sistema a riequilibrarsi al suo interno è di gran lunga superiore alla capacità di rimodularsi radicalmente mettendo in discussione non solo il come fare qualcosa, le procedure, ma il perché fare qualcosa in un determinato modo. Lo sviluppo organizzativo implica un cambiamento profondo, di tipo culturale.

3. Formazione in servizio e trasformazione

La trasformazione o per usare la definizione di Ackerman (1984) il cambiamento trasformatore è possibile nella scuola, a patto che parta da una voluta e condivisa revisione culturale dell'organizzazione che si faccia via via reculturing (Fullan, 2004) e dei modelli mentali dei suoi attori, delle pratiche e degli aspetti più operativi connessi al servizio. Il salto quantico o turnaround (Schendel, 1976, 1978; Hofer, 1980) che è insieme strategico, operativo e anche strutturale vale a trasformare l'organizzazione nella sua interezza, ma non senza un elemento catalizzatore: una cultura organizzativa, la quale riesca a porsi non quale barriera eretta a difesa da quanti appartengono al complesso artefatto umano e riesca pure ad istituzionalizzare al suo interno lo stesso processo trasformativo. Vero è che il processo testè enunciato implica da una parte dis-apprendere convinzioni, valori, atteggiamenti e dall'altra apprendere qualcosa di nuovo. Esso pone la persona in situazione di disagio: in ansia da sopravvivenza e ansia da apprendimento. La prima ha attinenza alla conservazione della specie

del gruppo stesso. L'ansia da apprendimento, invece, provoca nelle persone isolatamente e in quelle che formano il gruppo organizzativo sentimenti di inadeguatezza, di frustrazione, di incompetenza, di perdita dell'identità personale e di appartenenza al gruppo, perciò apprendere, in virtù di quanto appena affermato, potrebbe significare perdere qualcosa. A dire il vero, quando un'organizzazione scolastica elabora la propria cultura distintiva apprende come dare risposta ai problemi di ordine integrativo interno e di adeguamento esterno.

Così le prassi, i valori, gli assunti di base sono risposte che le persone in una comunità “inventano, scoprono, sviluppano” come soluzioni a tali problemi. E in caso le ipotesi elaborate e corroborate siano effettivamente risolutive vengono trasmesse, socializzate, insegnate ai nuovi attori “come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a quei problemi”. La cultura ha quindi carattere pragmatico in quanto valori, assunti e artefatti assumono consistenza solo se si rivelano di successo. Si trasformano invece solo se praticamente inefficaci alla soluzione di situazioni problematiche di rilievo per lo sviluppo organizzativo. La cultura dunque implica apprendimento il quale, a sua volta, equivale alla trasformazione. L'apprendimento comporta l'acquisizione di abitudini, conoscenze, atteggiamenti e consente alle persone un adattamento di tipo sociale, oltre che personale. Ogni variazione di comportamenti indica che l'apprendimento è in atto o ha avuto già luogo (Crow, 1963). Quando, oltre al comportamento i professionisti riescono anche a produrre grazie alle nuove idee acquisite con l'apprendimento, risultati di nuovo genere, allora il processo di apprendimento diviene innanzitutto un processo di ridefinizione cognitiva che non ha carattere episodico, ma è nell'organizzazione la *conditio sine qua non* per affrontare l'imprevedibile. “Le organizzazioni si trasformano quando stabiliscono meccanismi di apprendimento nella vita organizzativa quotidiana”¹. Rimodularsi cognitivamente per le scuole e per tutte le organizzazioni in genere significa operativamente compiere una diagnosi della propria cultura, rilevarne i punti di forza e quelli di

¹ M Fullan, *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass, S.Francisco, 2004, p.195, [Traduzione dell'autore].

debolezza, tra questi e primariamente le forze di resistenza che si oppongono alla sua trasformazione, ma non prima di aver deciso di "scongelare" (*unfreezing*) ciò che è stato appreso in precedenza, in sostanza quel modo di vedere, di sentire, di comportarsi che ha determinato a lungo la cultura e l'identità di genere dell'istituzione, ma che alla luce di nuovi eventi problematici è necessario rivisitare e revisionare. . Il paradigma culturale che per definizione è un modello dinamico viene appreso, trasmesso e modificato (Schein, 2000).

La cultura dunque è trasformazione e insieme il prodotto dell'apprendimento sociale, della condivisione di un gruppo, di un'organizzazione che, uscita dal circolo tacito della conoscenza ne ha fatto l'oggetto di negoziazione e di rielaborazione. La cultura che si nutre del patrimonio di conoscenze acquisite e sperimentate dagli attori organizzativi si colloca in un processo costante di formazione che è medaglia a due facce: è fonte di disconferma, ma è anche possibilità di rinnovamento. Una scuola che fa della condivisione della conoscenza un valore culturale (Fullan, 2001, 2003) è un'organizzazione che si costituisce quale comunità professionale di apprendimento (Kruse, 1995). Essa non teme la trasformazione, ma impara dall'errore e dal conflitto e ha nell'interazione e nello scambio i suoi punti di forza. A lungo la parola formazione è stata erroneamente interpretata come sinonimo di aggiornamento, lasciato alla libera iniziativa e alla buona volontà del docente. Le due realtà che portano segni linguistici oltretutto diversi rimandano pure a differenze concettuali. Glaser (1962) e Nadler (1970) propongono una consistente differenziazione tra i due universi semantici. Per Glaser l'aggiornamento è addestramento ed è rivolto a obiettivi specifici relativi a un ruolo o a una funzione svolta in ambito lavorativo.

La formazione è finalizzata invece a obiettivi più vasti. Nadler nomina l'aggiornamento training, definendolo quale evento che ha come obiettivo il miglioramento di performance sul campo di lavoro. La sua finalità è quella di introdurre nella pratica lavorativa un nuovo comportamento o di modificare un comportamento precedente. La formazione, invece, denominata dall'autore education si estrinseca in un insieme di attività che sottendono lo sviluppo delle risorse umane,

destinate a migliorare la competenza globale, dunque anche personale del dipendente. Se da un lato quindi l'aggiornamento è attinente al miglioramento delle proprie conoscenze e capacità sulla base di informazioni recenti ed inerenti le novità in un settore tecnico professionale, come per l'insegnante potrebbe essere l'ambito metodologico-didattico, normativo-giurisprudenziale e disciplinare, la formazione è invece un processo che, implicando di fatto l'aggiornamento, si rende di più ampio respiro e di diversa natura.

Il topic o nucleo portante del processo formativo non è l'informazione tout court, né un comportamento da variare o potenziare, ma la persona o meglio, in tema di organizzazioni, l'organizzazione stessa e in essa le persone che la costituiscono e la mantengono in vita. Tra l'altro l'aggiornamento che può produrre expertise intesa quale perizia tecnica da parte del docente, ricondurrebbe l'assunto organizzativo a una macchina, a un sistema il cui funzionamento non sottratto alle regole dell'efficienza si vedrebbe condizionato dalla ossessiva pianificazione di tempi, attività, modi. Di contro la formazione allude a un'organizzazione viva, a un artefatto che è "cervello", "cultura", "flusso e divenire", in cui gli attori reinterpretano collettivamente il loro mondo, ridefiniscono le attività introducendo nuove forme di mediazione.

La suggestione di un nuovo approccio alla formazione in servizio degli insegnanti denominato appunto "culturale" (*Culture Based Approach to the teachers' on the job education*, Angeloni 2008) deriva dall'urgenza di creare identità ben definite, le quali sappiano responsabilmente orientare le loro scelte non sulla base delle mode o di improvvisazioni, ma sulle necessità effettivamente avvertite, sulle priorità peculiari di un costrutto umano riflessivo e sapientemente volitivo.

4. Il Culture Based Approach: proposte e conclusioni

Il *Culture Based Approach* partendo dal concetto di istituzione riconosce le scuole come entità dotate di una loro propria fisionomia,

di tratti che ne distinguono gli aspetti sostanziali e che le definiscono in quanto fenomeni culturali in mutamento. La cultura organizzativa delle istituzioni scolastiche costituisce l'oggetto sostanziale del processo formativo che è processo di trasformazione, oltre a identificarsi quale mezzo e fine dello stesso.

Il vissuto quale esperienza dell'insegnante-adulto rappresenta dunque il punto di partenza, l'oggetto sul quale innescare la riflessione, in relazione a situazioni ritenute problematiche dai docenti e relative tanto alla complessità dell'esperienza educativa, quanto a quella organizzativa, ma allo stesso tempo esso rappresenta anche il punto di ritorno nella logica della trasformazione.

Infatti la riflessione che si avvia dalle pratiche che sono gli artefatti, le manifestazioni più visibili della cultura può giungere a toccare, se opportunamente guidata, gli "argomenti" più nascosti e difficili da esplorare: valori e assunti di base e determinarsi nuovamente come insieme di pratiche variate. La riflessione sulla propria cultura di specie o sulla cultura dominante si configura a tutti gli effetti quale attività di per sé teorica e pratica, perché contempla tanto gli aspetti cognitivi connessi ai modelli mentali dei professionisti, quanto quelli operativi del servizio che essi erogano.

In considerazione, tra l'altro, di un topic conoscitivo costruito socialmente dai professionisti della scuola, si è proposta (Angeloni, 2008) la revisione della strategia metodologica frontale che mostra in tal caso la sua inefficacia, rivelandosi non funzionale né all'attività comune di riflessione, né alle conseguenze che la riflessione stessa potrebbe implicare a livello organizzativo. Una formazione che si costituisca quale *reculturing* delle scuole ammette procedure partecipanti, in cui i docenti si sentano liberi di esprimere il proprio pensiero, coinvolti in un processo autodiretto che assume il gruppo quale attore nei processi di apprendimento.

Il focus group, per tale fine, quale tecnica metodologica presenta enormi possibilità. Oltre a essere un valido sistema di rilevazione del paradigma culturale dell'organizzazione scuola si qualifica quale modalità che agevola l'evento formativo dal momento che incentra l'attività su un compito ben preciso, trasforma l'attività riflessiva in

una pratica collettiva di gruppo e limita la consistenza numerica degli attori, i quali facilitati e guidati da un esperto incentreranno le proprie discussioni sugli oggetti della cultura organizzativa, accrescendo nel tempo le proprie competenze, fino alla possibilità di autogestirsi.

Da una parte sarà così sciolta la questione del peso della formazione percepita come “dovere”. Nel setting di specie ciascuno sarà legittimato a dialogare e in ragione di quella legittimazione la conoscenza di ordine tacito diverrà esplicita e pian piano oggettivata (*embedded*), incorporata (*embodied*), assimilata (*encultured*) e mentalizzata (*embrained*) nel contesto del quale ciascuno è parte integrante. D'altra parte, l'esperienza formativa che ne deriverà avrà il pregio di avvalersi di tutti gli attributi relativi a una comunità di pratica che partendo da problemi da definire (*problem finding*) pone in costante analisi le proprie procedure, ma con una particolarità: attraverso la riflessione congiunta essa scopre che a essere posti al vaglio sono quegli assunti che determinano opposizione alla trasformazione, quegli schemi mentali che non operando in disgiunzione, piuttosto che in integrazione sviano il pensiero e lo inducono a una visione miope.

Attraverso la riflessione situata, dialogica, partecipata il gruppo, spontaneamente costituitosi sulla base della necessità realmente avvertita di miglioramento e sviluppo della propria istituzione, avrà possibilità di qualificarsi come comunità di apprendimento generatrice di ipotesi da corroborare in un processo continuo, costante, interminabile che è di ricerca e insieme di azione. La comunità di pratica che è al contempo comunità di apprendimento realizzerà le condizioni per le quali si è nominata la scuola “organizzazione”, facendo dell'impegno reciproco, dell'impresa comune, del repertorio culturale condiviso i suoi segni distintivi.

I professionisti che fanno la scuola, quanto più condivideranno finalità e scopi, e nell'atto di rimettersi in discussione porranno in discussione l'identità e la cultura di specie dell'istituzione stessa, tanto più si avvantaggeranno e ne trarranno beneficio, avendo cura di formarsi ad una competenza trasformativa che vede nel

miglioramento, dunque nell'innovazione sostanziale il cardine di un processo che non ha mai fine.

Bibliografia

Ackerman L.S. (1982), *Transition Management: an in depth look at managing complex change*, in "Organizational Dynamics", n. 11, 1982, pp. 46-66.

Angeloni G. (2005), *La professione docente tra burocrazia e cambiamento*, in J.Sciannella (a cura di), *Apprendere oggi nella scuola secondaria. Verso una competenza all'intersoggettività*, Aracne, Roma, pp.83-102.

Angeloni G. (2007), *Le associazioni per la qualificazione professionale. La ricerca formativa e l'innovazione*, "Il Monitore", n. 4, dicembre 2007.

Angeloni G. (2008), *Organizzazioni scolastiche e reculturing trasformativo. Un modello culturale per la formazione in servizio*, Anicia, Roma.

Angeloni G. (2009), *La comunicazione che disgiunge* in "Il Monitore", n. 4, dicembre 2009.

G. Angeloni, *Innovation and Teachers' in service Education. The Culture Based Approach*, "European Scientific Journal", Vol. 9, n. 19, 2013, pp. 262-271.

Ashby W. R. (1958), *An Introduction to Cybernetics*, Wiley & Sons, New York.

Cros F. (2001), *L'innovation scolaire*, Paris, INRP.

Cros F. (1996), G. Adamczewski, *L'innovation en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

Crow L.D., Crow A. (a cura di), (1963), *Readings in Human Learning*, Mc Kay, New York,.

Elemore R.F. (2004), *School reform from the inside out: policy, practice and performance*, Harvard Education Publishing Book, Boston.

Ferrante M., Zan S. (1994), *Il fenomeno organizzativo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, (II edizione, Carocci, Roma, 1998).

Fullan, M., Stiegelbauer S. (2001), *The new meaning of educational change*, Teachers' College Press, New York, III ed.

Fullan M. (2004), *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass, S.Francisco.

Gagliardi P. (1986), The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework, in "Organization Studies", Walter de Gruyter and Co, n.2, 1986, pp.117-134, in *Le Imprese come Culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Isedi, Torino, 1995, pp.418-438.

Geertz C. (1973), The interpretation of cultures, Basic Books, New York, (trad.it. *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1987).

Gherardi S., Nicolini D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.

Glaser R. (1962), *Training research and education*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.

Hofer C. (1980), Turnaround strategies, in "Journal of Business Strategy", n. 1, 1980, pp.19-31.

Huberman A. M. (1973), Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco.

Johnson G. (1992), Managing strategic change, in "Long Range Planning", n. 1, 1992, pp. 28-36.

Knowles M. (1973), *The adult learner. A neglected species*, Gulf Publishing Company, (trad. it. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano, 1997).

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995), *Professionalism and community. Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Lawrence P., Lorsch J. (1967), *Organization and environment. Managing differentiation and integration*, Harvard University Press, Cambridge (MA), (trad. it. *Come organizzare le aziende per affrontare i cambiamenti tecnico-produttivi e commerciali*, Franco Angeli, Milano, 1976).

March J.G. (1981), Footnotes to organizational change, in "Administrative Science Quarterly", n. 26, 1981, pp. (trad. it. *Riflessioni sul cambiamento organizzativo, Problemi di gestione*, 1983, in March J. (a cura di Silvia Gherardi), *Decisioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993).

Mintzberg H. (1983), *Structures in five. Designing effective organizations*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N.J.), (trad. It. *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna, 1985).

Morgan G. (1986), *Images of organization*, Sage, London, (trad.it. *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1989).

Morin E. (1985), Le vie della complessità, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, pp. 49-60.

Nadler L. (1970), *Developing human resources*, Gulf Publishing Co., Houston.

Nelson R. R., Winter S. G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*. Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, MA.

Norman R. (1978), *Le condizioni di sviluppo delle imprese*, Etas, Milano.

Rebora G. (2001), *Manuale di organizzazione aziendale*, Carocci, Roma.

Schein E. H. (1999), *The Corporate culture survival guide*, Jossey-Bass, S.Francisco, (trad.it. *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano, 2000).

Schendel, D., Patton, G.R. (1976), *Corporate stagnation and turnaround*, in "Journal of Economics and Business", Vol. 28, n. 3, 1976, pp.236-41.

Wenger E. (1998), *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York, (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina editore, Milano, 2006, p.85).

G. Angeloni