

033

La rivista
del Dirigente
Scolastico

Dirigere la scuola

Anno 2 Numero 5

Maggio 2002

2002

Contiene I.P. E I.R.



Strumento mensile operativo per la gestione e l'organizzazione della scuola

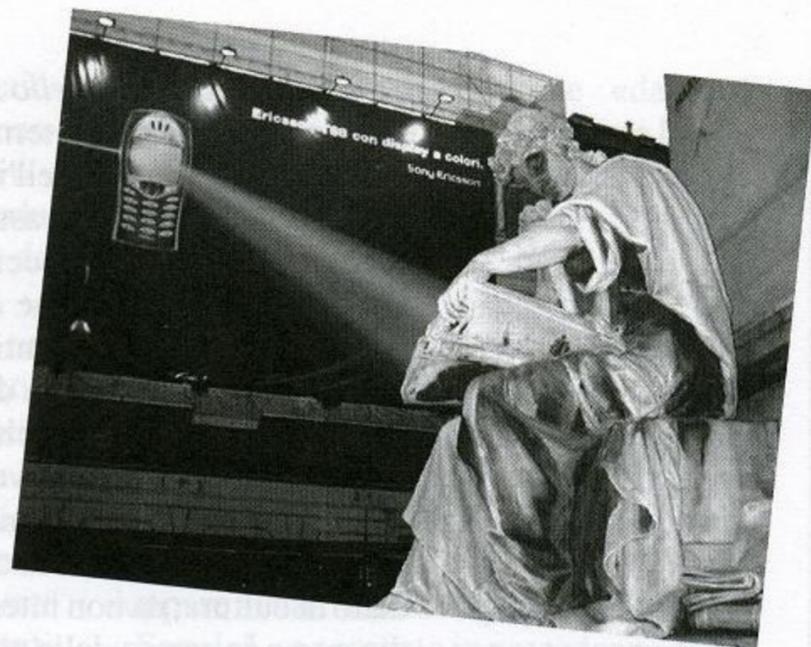
*Gestione/Orientamento/Progettualità/Approfondimenti tematici
Strumenti/Documenti/Rubriche/Dizionario del Dirigente/Impegni del mese*

Euroedizioni Torino s.r.l. - Corso Traiano, 83 - 10135 Torino

Spedizione in A. P. 45% Comma 20b Art. 2 Legge 662/96 NR.5/2002 Filiale Torino

In caso di mancato recapito rinviare a **CMP To nord** per la restituzione al mittente che corrisponderà la tassa relativa

Contro la fine della scuola



Alessandro Dell'Aira
Dirigente Scolastico

Scuola: autonomia o rinuncia alla sovranità?

Nel 1872 Federico Nietzsche, che allora aveva ventisette anni ed insegnava all'Università di Basilea, fu incaricato di un ciclo di conferenze sul tema del rapporto difficile tra la cultura e lo Stato. Si orientò per un titolo proiettato al futuro: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Sull'avvenire delle nostre scuole). Nella prima conferenza si pronunciò su un tema che riteniamo attualissimo, soprattutto alla luce del saggio di Jeremy Rifkin *L'era dell'accesso*, sul nuovo capitalismo culturale. Ecco la tesi di Nietzsche:

«Due correnti apparentemente contrapposte, egualmente dannose nella loro azione e infine concordanti nei loro risultati, dominano nell'epoca presente le nostre scuole, che in origine erano fondate su basi del tutto diverse: da un lato, l'impulso verso la massima *estensione della cultura*; e d'altro lato l'impulso a *smiurlarla e indebolirla*. Conformemente al primo impulso, la cultura deve essere portata entro ambienti sempre più vasti; nel senso dell'altra tendenza, si pretende dalla cultura che essa deponga le sue supreme pretese di sovranità, per sottomettersi al servizio di un'altra forma di vita, a quella cioè dello Stato» (*Sull'avvenire delle nostre scuole*. Adelphi, Torino, 1988, p. 7).

Scrive oggi Rifkin, a proposito di cultura e contro cultura:

«Secondo Firat e Venkatesh, nella nuova economia "il consumatore diventa sempre più un consumatore di cultura, e la cultura una merce commercializzabile". Questa tendenza è particolarmente evidente nel nuovo campo del marketing degli stili di vita e degli eventi. Un numero crescente di aziende sta legando il proprio marchio e l'immagine dei prodotti e dei servizi realizzati a attività o eventi culturali, giungendo, a volte, ad appropriarsi del contenuto culturale, gestendolo direttamente» ... «Le

tendenze della contro cultura sono diventate il terreno di caccia preferito dai professionisti del marketing alla ricerca di nuovi stimoli: la questione ambientale, il dibattito femminista, la difesa dei diritti umani e la giustizia sociale sono temi che hanno trovato frequente applicazione nelle campagne di marketing. Identificando prodotti e servizi attraverso argomenti culturalmente controversi, le aziende evocano lo spirito ribelle e antistituzionale del consumatore e attribuiscono all'acquisto il significato simbolico di atto dichiarativo a favore della causa» (*L'era dell'accesso*, Mondadori, Milano 2000, pp. 232-33).

La nostra scuola pubblica e privata, addestrata un po' alla volta, quasi per gioco, a competere con il marketing sul suo stesso terreno, finirà per scoprire che il Marketing è una forma di vita che a lungo andare le richiederà esclusivamente servizi che prevedono la rinuncia alla sovranità. La scuola potrà assimilare le strategie dell'impresa, potrà funzionare come un sistema di piccole e medie imprese, agire in un regime competitivo e di «quasi-mercato», ma i suoi messaggi di cultura o contro cultura, se assimilati ai prodotti per il mercato, saranno tutti destinati al consumo e andranno a male molto prima della data di scadenza.

La scuola di oggi somiglia sempre di più ai nuovi tipi di comunità, dette «di interesse», composte da persone che condividono un'attività, una prospettiva, un campo di intrattenimento o di indagine, e che, di punto in bianco, si aggregano a un'altra comunità, in base a «nuovi» interessi indotti dalle strategie e dalle tecnologie relazionali (Rifkin, p. 147). Questi atteggiamenti non preoccupano di per sé: preoccupa, invece, la pretesa di spacciarli per forme di conoscenza originali e produttive, per una sorta di pseudosapere debole, utile per il *day by day*, in cui si suppone che non vi sia più interesse per l'investimento sui modi di essere, ma solo per il funzionamento delle forme del dare e del ricevere.

Dirigere la scuola

SPIN-OFF

È la crisi dell'era dello studio. La scarsa frequenza con cui il termine «studio» è usato oggi dai teorici dell'insegnamento e dell'apprendimento, in assoluto o in relazione a «lavoro», è preoccupante. Sembra quasi che lo studio come *habitus* sia una scelta di vita legata all'antica civiltà della parola, se non una forma di intemperanza (il *sine ira et studio* di Tacito rischia di diventare il motto degli avversari dello studio matto e disperatissimo). L'*homo videns* si è così assuefatto al consumo immediato di cultura, da non intendere più lo studio come recupero delle cose perdute, come conquista di cose mai possedute.

L'*homo digitalis* non ha il senso dell'infinito e confonde l'accumulo di informazione con la delimitazione di un campo di indagine. L'*homo globalis* lascia lo studio agli studiosi titolati e aspira a possedere subito l'esperienza degli esperti, rifiutandosi di accettare che il modo più conveniente di vivere la vita, a qualsiasi età, è il dominio armonico del proprio modo di essere con se stessi e con gli altri, il gusto del limitarsi nei consumi e negli accessi, la memoria della trasformazione del tempo in esperienza.

Ottimisti sul futuro della scuola

Mauricio Rojas, cileno, insegna Storia Economica all'Università di Lund. Si dedica in prevalenza alla cultura della globalizzazione. Ha studiato i problemi della società svedese, passata in pochi anni da un alto grado di omogeneità a un forte tasso di multietnicità.

Rojas (*Perché essere ottimisti sul futuro del lavoro*, Carocci, 1999), sostiene che l'umanità non è mai stata creativa come oggi e si meraviglia del fatto che sia fortemente attratta da incubi apocalittici, tra cui

e qui Rojas non è d'accordo con Rifkin l'idea della scomparsa del lavoro. L'alta percentuale di disoccupazione, soprattutto in Europa, ha rafforzato questa idea e ha generato atteggiamenti retrogradi.

Rojas osserva che dal 1975 a oggi, nei paesi sviluppati dell'Est e dell'Ovest del mondo, Europa a parte, le opportunità di lavoro sono aumentate. Ritiene che non vi sia un nesso tra la fine del lavoro e lo sviluppo delle tecnologie, e che non vi siano ragioni per lagnarsi delle povertà indotte dal lavoro-spazzatura («trash-job-and-working-poor»). Dal 1983 a oggi le nuove professioni Usa basate sulla tecnologia avanzata per circa quindici milioni di posti di lavoro si collocano per il 50 per cento intorno al management e sono ben remunerate.

Rojas dedica minore attenzione allo scenario asiatico, in cui, dopo la ripresa economica alimentata dalle tecnologie informatiche e telematiche, si è avuto un forte ritorno di crisi. Altri osservano come la mole di investimenti, l'*outsourcing* e la produzione di hardware consentano ai Paesi avanzati dell'Occidente di accrescere il vantaggio sul resto del mondo che produce software e investe nei servizi in rete. Come si vede, la vecchia questione del crollo o sviluppo dell'economia, applicata un tempo ai sistemi di produzione, per i teorici della *New Economy* riguarda soprattutto il lavoro, il mercato e le tecnologie, e solo di riflesso altri aspetti e servizi della vita e della società di oggi, come il benessere fisico e psichico, il tempo libero e la formazione culturale e professionale.

Per fortuna l'Europa, nelle nuove prospettive di formazione dell'uomo e del cittadino, è, invece, fortemente orientata alla valorizzazione delle capacità creative e della qualità di vita. La virtù della flessibilità, per esempio, vi è intesa non tanto come

NOTIZIA FLASH

Insediate la commissione per i disabili

Nel mese di febbraio si è insediata la Commissione Nazionale per la tutela della salute delle persone in situazione di handicap, voluta e presieduta dal sottosegretario Antonio Guidi. Ci sembra un'iniziativa della massima importanza, considerato che in Italia ci sono circa 5 milioni di disabili fisici o mentali (in Europa sono circa 30 milioni).

Tra gli obiettivi primari della Commissione c'è «il miglioramento dell'assistenza ai gravissimi: disabili mentali, anziani non autosufficienti, bambini che nascono con forti handicap». Auspichiamo anche un interesse concreto all'integrazione scolastica degli studenti con deficit.

adattamento alla logica della ottimizzazione nella produzione di beni e servizi, quanto come capacità di dominare il nuovo e l'imprevisto con buone probabilità di riuscita, senza perdere d'occhio l'identità del territorio e il valore della tradizione.

Questo modo di confrontarsi con l'incalzare del «progresso» tecnologico e con le varie teorie economiche sui futuri scenari è una risorsa tipica dell'Europa.

Mauricio Rojas, cileno, approdato in Europa da un'area di *marginalidad* cronica e stabilitosi in Svezia, è ottimista. Da parte nostra, siccome ci preoccupa seriamente l'idea dell'agonia della scuola come luogo dello studio improduttivo, preferiamo l'analisi di Rojas al lucido catastrofismo di Rifkin. Ci sembra più funzionale al *No limits to learning* del Club di Roma, che negli anni Ottanta, guardava all'apprendimento come a una risorsa rinnovabile e inesauribile. Anche se, più che di apprendimento, preferiamo parlare di studio. Uno studio come risorsa da riscoprire e rivitalizzare in ogni possibile forma, mutuando in questo le strategie aziendali di rivitalizzazione di un settore o di un'area produttiva.

Scuola e spin-off

Per *spin-off* si intende la creazione di un'impresa, quasi per gemmazione, a opera di chi viene da un'impresa più grossa o dal mondo della ricerca. Lo *spin-off* è esterno, se ci si mette in proprio, interno, se si mantengono rapporti con l'ambiente di provenienza (E. Arcaini, A. Arrighetti, M. Vivarelli, *Imprese che producono imprese. Motivazioni e fattori influenti sulla formazione di spin-off*, Milano, Camera di Commercio, 1997).

Importare la formula dello *spin-off* nella scuola pubblica è possibile, se parliamo di rivitalizzazione, anziché di gemmazione o filiazione. Si ha una sorta di *spin-off* rivitalizzante quando la scuola attinge tecnologie o risorse umane qualificate dall'università, dalle imprese o dalle libere professioni, e la qualità dello studio migliora. Perché allora non prevedere delle forme organiche di *spin-off* dall'università alla scuola e dall'azienda alla scuola, attraverso l'impiego, anche temporaneo, di ricercatori universitari come docenti di quello che sanno, e di operatori aziendali come esperti di ottimizzazione del tempo e delle risorse individuali, da gestire a misura d'uomo e a vantaggio dell'individuo? Perché l'alternanza regolare scuola-altro da scuola ha sempre per oggetto gli studenti come mer-

ce, di cui «datori di lavoro» e «datori di scuola» controllano continuamente la qualità? Perché l'alternanza incrociata non riguarda quasi mai gli operatori scolastici e gli operatori aziendali? È difficile oggi che un ricercatore sia disposto a insegnare per qualche anno nella scuola secondaria superiore (mentre gli assistenti a cattedra di una volta potevano optare per l'insegnamento secondario dopo cinque anni di servizio). È altrettanto difficile che un manager aziendale sia disposto a sviluppare in una scuola un progetto "Impresa e Scuola", concordato in precedenza con la scuola. È più facile che aspiri a sviluppare il pacchetto preconfezionato "L'Impresa a Scuola", concepito all'interno della sua Associazione professionale.

Per difendere la scuola da queste forme più o meno aggressive di colonizzazione, si applichi la formula dello *spin-off* a situazioni scolastiche ordinarie. Può esserci *spin-off* dalle imprese alla scuola quando uno *stage* coinvolge a fondo insegnanti e studenti in fatto di scambio di metodi e produce effetti concreti sullo stile di studio. Può esserci *spin-off* dalle professioni autonome alla scuola se l'insegnante-libero professionista imprime alla professione didattica il ritmo della sua professione libera. Si sente dire spesso che gli avvocati, gli ingegneri, gli architetti, gli psicologi, i consulenti, gli scrittori, i chimici, i cantautori che insegnano «hanno una seconda attività». Quale delle due è la prima? È più corretto dire che questi soggetti hanno due attività e che la scuola non è quasi mai in cima ai loro pensieri (la collegialità sterile non lo è mai). I capi di istituto che li autorizzano all'esercizio della libera professione si pongono realisticamente il problema di come persuaderli, che è vantaggioso per entrambe le parti, ad integrare le due attività, anziché renderle solo compatibili. Se all'inizio di ogni anno scolastico non vi è accordo su questo, le occasioni di incomprensione tra le persone non mancheranno. Se e quando l'accordo si trova non è per forza di legge, di argomenti, di convenzioni o di accomodamenti: è perché la scuola (di qualsiasi tipo) gira bene, progetta e programma lo studio *in attivo*, alla sua maniera, produce e regge il confronto, nella sua specificità, con le aziende e con gli studi professionali, spende molte risorse umane e poche risorse finanziarie e di tempo. Questa formula funziona anche con l'università e gli enti locali.

Sforziamoci di prevenire la fine della scuola. Facciamo in tempo la valutazione di questo tipo di rischio, per garantire un

avvenire alle nostre scuole.

Attiviamoci perché a scuola il termine «studio» sia sempre più usato anche nell'accezione spaziale, metonimica, di contenente per il contenuto, che gli attribuisce un filosofo, uno psicologo, un commercialista o un esperto in risorse e relazioni umane. Non rinunciamo a pensare alla formazione come alla sintesi permanente di educazione e istruzione. Facciamo in modo che il sistema educativo, nella sua interezza, continui a occuparsi di studio come sedimentazione di cultura e professionalità.

La frustrazione degli insegnanti non dipende più dalle crisi di disaffezione personale, dalla demotivazione professionale o dal disadattamento esistenziale: non dipende solo dal fatto che si percepiscono co-

me animatori e moderatori di «comunità di interesse»: dipende anche dal loro disagio, sempre più diffuso, per le grandi manovre in corso, di smantellamento della scuola attraverso l'espropriazione della sua sovranità. □

Recensione

Vittorio Venuti

Francesco R. Russo, MARGHERITA E' ANCHE UN FIORE, Medusa Editrice, 2002

Se Collodi dovesse scrivere oggi il suo Pinocchio, probabilmente si ispirerebbe alla robotica e la sua bizzarra creatura sarebbe il risultato di chips e fili. Probabilmente questo sarà stato lo spunto ispiratore di F. Russo, che ha riscritto la favola del burattino di legno, ribattezzandolo col nome di un fiore. Così, ho iniziato a leggere il romanzo di Russo cercando di calarmi nelle vesti di un ragazzo (il libro fa parte di una collana di narrativa scolastica) e mi sono trovato, a poco a poco, ad assaporare il gusto di una lettura piacevole ed accattivante, amabile e così trascinante da deliziarmi al di là di ogni aspettativa. Margherita è un *animatronics* che un ingegnere, per scelta contadino, inventa e costruisce per soddisfare il desiderio di maternità della moglie. Tanto fredda quanto bella, la "bambola" sarà lo specchio in cui si rifletteranno i sentimenti dei vari personaggi, splendidamente tratteggiati, e il romanzo si definirà come una parabola sui rapporti umani e sul confronto con la diversità. La storia, dunque, è una favola e come tale è percorsa dalla giusta assurdità razionale propria delle favole, che offre ai giovani lettori interessanti stimoli per confrontarsi con le esigenze emozionali e comportamentali della realtà. Lo stile del narratore è elegante e garbato quanto efficace; il contenuto si fa intenso nel procedere della narrazione, nella quale le vicende si succedono in appassionante cascata e i personaggi si disegnano con simpatica e straordinaria vivezza (particolarmente indovinato è il personaggio di Fausto, un vecchio contadino che sciorina la sua semplice saggezza con una serie incessante di proverbi); il senso della narrazione segue il ritmo della spirale, che avvolge, coinvolge e trascina con misura ironica, emozionante e lieve, così da far dimenticare lo spunto irrealistico per favorire una partecipazione crescente e curiosa. Il testo, ben scritto, si chiude con una appropriata serie di esercitazioni guidate, che hanno lo scopo di portare il lettore ad appropriarsi dei molti significati della storia, della struttura narrativa e a misurarsi con i propri sentimenti, promuovendo una accorta riflessione sul senso della vita comune e sul significato della solidarietà. L'impianto narrativo è di quelli che stimolano la lettura fino in fondo, integrando felicemente il bisogno del fantastico con la concretezza delle emozioni. Margherita è solo un robot, un "diverso" meccanico che vive grazie alla genialità del suo costruttore; per quanto perfetta, è una macchina che può fornire solo risposte previste e prevedibili. E questa ci sembra già una lezione importante, in quest'epoca in cui gli arditismi informatici tentano di globalizzare tutto; in realtà il discorso si fa più ampio, del resto stiamo parlando di una favola; sarà Margherita a manifestare il suo bisogno di umanità e a chiedere che la sua semplicità venga compresa e integrata nel tessuto dei rapporti che le persone intrecciano tra loro, a ricordare quanto sia sottile il confine tra il sogno e la realtà ed a significare quanto ciascuno deve commisurarli per se stesso e per l'altro. Il volume si segnala per gli studenti dell'ultima classe delle elementari e per le prime classi delle medie, ma sarà apprezzato anche dagli adulti.

Dirigere la scuola

SPIN-OFF