

ANALISI D'OPERE

L. BENADUSI - R. SERPIERI (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000. Un volume di pp. 320.

Il testo di Benadusi e Serpieri affronta il tema dell'organizzazione della scuola dopo l'autonomia; ovvero cerca di individuare, attraverso la presentazione di diversi contributi, quale sia il modello organizzativo più adeguato ed efficace per un sistema, come quello della scuola italiana, attraversato da profonde e radicali trasformazioni.

In particolare la riflessione sui modelli organizzativi non si focalizza solo sugli aspetti strettamente tecnico-manageriali di stampo aziendalistico, ma insiste sull'importanza degli elementi educativo-pedagogici e sull'esigenza di un «incontro tra i ritmi e le logiche del pensiero organizzativo e quelli del pensiero educativo» (Fassari). La scuola, infatti, si caratterizza sempre più per la sua funzione educativa, come luogo di formazione e sviluppo della personalità, dove i docenti non sono più semplici esperti disciplinari e certificatori ma prima di tutto educatori. In questa prospettiva il discorso sulla qualità del sistema scolastico non è rivolto solo al raggiungimento di obiettivi operativi specifici, misurabili con indicatori di *performances* quantitative, ma si presta attenzione agli aspetti più qualitativi: i valori, le credenze condivise, le relazioni tra tutti i soggetti coinvolti, la motivazione, e così via.

I diversi saggi qui raccolti, presentano una pluralità di visioni ed interpretazioni dei possibili sviluppi organizzativi nella scuola dell'autonomia, focalizzandosi ognuno su aspetti specifici e ben delineati ma al tempo stesso presentando una linea di lettura comune che punta sulla rivitalizzazione e reinterpretazione della scuola come organizzazione professionale. Tuttavia a partire da questo *background* comune si possono individuare due linee principali di orientamento.

Alcuni saggi puntano la loro attenzione sullo

sviluppo di una nuova professionalità docente che va a modificare profondamente il significato più tradizionale del termine. L'attenzione è posta sull'esigenza di un maggiore coinvolgimento dei docenti nei processi decisionali, nella definizione degli obiettivi e nel controllo ed intervento sui risultati raggiunti. Il docente non è più il *professional man* isolato e totalmente indipendente nel suo rapporto con la classe, diventa invece indispensabile l'apertura ad un lavoro di rete e di collaborazione con gli altri colleghi, ad un reale lavoro di gruppo che cambia radicalmente il modo di «stare a scuola» (Ajello-Ghione). Si passa, cioè da una visione della scuola centrata sul singolo individuo ad una concezione più collettiva e sociale.

Non sembra più possibile, né funzionale, l'applicazione di un modello organizzativo di tipo burocratico, caratterizzato da una netta separazione tra il momento esecutivo, assegnato ai docenti, e quello decisionale e di controllo assegnato ad un ristretto numero di soggetti. In effetti, di fronte al cambiamento della scuola e alle nuove richieste a cui essa deve rispondere, il modello burocratico-professionale non regge più e si auspica il passaggio ad un sistema di *adhocrazia*-professionale, dove prevalga la figura del professionista flessibile capace di intervenire con soluzioni adeguate e creative di fronte ad ogni specifico problema e alle esigenze dei differenti contesti. Se la scuola tradizionale si presenta come un sistema caratterizzato da «debolezza strutturale», dove prevale un modello organizzativo «ad alveare» in cui ciascun insegnante è totalmente isolato dagli altri, oggi si sottolinea con forza la necessità di una profonda trasformazione. Alla scuola si chiede sempre più di porsi come agente autonomo di cambiamento del contesto, di puntare maggiormente sulla collaborazione e sul coinvolgimento di tutti i soggetti presenti, di dare spazio alla formazione di competenze trasversali e saperi interdisciplinari.

Ecco allora che il concetto di autonomia

assume un nuovo significato, non si parla più di autonomia intesa come lavoro autonomo del singolo docente, come individualistica libertà di insegnamento ma si concepisce un'autonomia «organizzativa, didattica, finanziaria» (art. 21 legge n. 59, marzo 1997) delle singole scuole intese come unità organizzative specifiche che sappiano instaurare legami tra loro e con le altre organizzazioni presenti sul territorio.

Alla luce di queste innovazioni cambiano radicalmente (come viene ben evidenziato nei capitoli quarto e quinto) i modi «di stare a scuola», si trasformano le modalità educativo-didattiche, gli obiettivi, le pratiche di lavoro dei docenti; da qui nascono le diverse interpretazioni della scuola come «comunità di pratiche», dell'apprendimento inteso come «apprendistato cognitivo», della scuola come una «comunità che apprende» (Ajello-Ghione). In questi modelli la scuola si costituisce come il luogo dove i soggetti costruiscono quotidianamente la loro professionalità e dove predomina la disponibilità ad imparare costantemente analizzando e interrogandosi sulle pratiche comuni e sul *modus operandi* di ciascuno. In altre parole si delinea un modello di apprendimento attivo, che coinvolge direttamente i soggetti (i docenti ma anche gli allievi) nel processo e li porta a condividere e riconoscere il senso e le finalità del loro agire. A questo proposito è illuminante l'attenzione posta alla formazione del docente, letta come risorsa fondamentale per l'intero sistema. Come ben sottolinea il contributo di Consoli, la riforma introduce il concetto chiave della «gestione delle risorse umane» in sostituzione della classica «amministrazione del personale». L'idea di fondo è che gli insegnanti siano delle risorse per il sistema e che ogni impegno per il loro sviluppo umano e professionale sia un vero e proprio investimento; in tale prospettiva la scuola si ridefinisce non solo come luogo di lavoro, ma anche come contesto di formazione e sperimentazione.

Accanto a questi capitoli più centrati sullo sviluppo della professionalità docente e sulla valorizzazione delle risorse umane, ce ne sono altri (Biggero - Laise - Incolligo) più focalizzati sugli aspetti tecnico-amministrativi e sul problema di quali interventi potrebbero migliorare l'efficacia e l'efficienza della scuola, in una parola la qualità del servizio offerto. In effetti alle Aziende Pubbliche, e quindi anche alla scuola, viene richiesta una maggior efficienza gestionale, cioè un migliore uso delle risorse anche in vista del contenimento della spesa pubblica e del *deficit* statale. Non a caso si propone di trasferire alle scuole e più in generale a tutte le Aziende Pubbliche, sistemi di verifica della Qualità e di Controllo di Gestione usati tradizionalmente nelle imprese. Emerge dunque una lettura del problema orientata su una dimensione più stret-

tamente manageriale, dove l'esigenza prioritaria è il controllo dei costi e il raggiungimento degli obiettivi di efficienza, (intesa come rapporto tra obiettivi conseguiti e costi) e qualità (intesa come rapporto tra qualità del servizio realizzato e qualità del servizio atteso dal cliente). Ci troviamo di fronte a logiche fortemente orientate verso strutture di mercato dove è centrale il ruolo «del cliente» e dove il criterio della «scelta» pone l'utente al centro del processo decisionale scolastico. A questo proposito è illuminante il contributo di Laise, in cui addirittura si parla di un «tribunale di utenti» a cui spetterebbe il controllo e la valutazione dei risultati e di una cultura organizzativa orientata al prodotto «per il cliente», dove i valori della *customer satisfaction* sono dominanti. All'interno di questa prospettiva, altrettanto interessante appare la riflessione di Biggero, che propone una riconfigurazione del sistema scolastico italiano in senso post-fordista, suggerendo l'applicazione del modello di quasi-mercato già applicato in Inghilterra. Si ipotizza un cambiamento radicale che renderà la scuola più competitiva e funzionale salvaguardando però quei criteri di gratuità e libertà di accesso indispensabili in un paese veramente democratico. Il modello proposto prevede un sistema di quasi-mercato dove i produttori (chi fornisce e gestisce il servizio) competono tra loro e i clienti esprimono le loro preferenze ma lo Stato mantiene un ruolo centrale di controllo gestendo i finanziamenti e definendo i contenuti minimi dei programmi. Nel quasi-mercato lo Stato si fa garante della gratuità del servizio e i clienti non devono pagare direttamente le prestazioni scolastiche ma con le loro scelte influiscono sull'offerta e stimolano la concorrenza tra i diversi istituti.

Questi approcci possono lasciare dei dubbi e aprire alcuni interrogativi, soprattutto di fronte ad una organizzazione come quella scolastica che, accanto a problemi di gestione delle risorse, ha una imprescindibile finalità educativa che non può essere in alcun modo trascesa. Per esempio, il ruolo centrale assegnato alla scelta della famiglia-cliente trascura il fatto che non tutte le famiglie hanno i mezzi culturali e le capacità per attuare scelte adeguate e consapevoli, anche se si prevedono (come propone Biggero) interventi mirati per incrementare le informazioni a loro disposizione. Il rischio è quello di creare una frattura netta tra le famiglie in grado di attuare scelte coerenti e capaci di sostenere i costi materiali conseguenti e famiglie costrette a rinunciare, più o meno consapevolmente, a tale diritto.

Inoltre non bisogna dimenticare che all'interno della scuola lo studente non è un semplice cliente-utente che usufruisce di un prodotto o di un servizio. Si tratta invece di un soggetto che deve partecipare attivamente al processo in

corso rendendo quindi molto più complessa e problematica la questione della valutazione del servizio offerto. In quest'ottica risultano forse più adeguate le proposte che puntano sullo sviluppo delle componenti più strettamente culturali ed educative delle organizzazioni scolastiche; in esse l'attenzione si focalizza sullo sviluppo del senso di appartenenza e della condivisione per rendere le scuole più efficaci sarebbe meglio renderle più ricche di senso piuttosto che più razionali.

Indubbiamente questo testo si rivolge ad un pubblico di esperti, cioè di lettori in possesso di una buona conoscenza delle leggi sull'autonomia, ma soprattutto delle problematiche ad essa connesse. Non a caso in nessun capitolo gli autori si soffermano ad illustrare tali leggi e problemi, ma tutta l'attenzione è centrata sul tema specifico dell'organizzazione, ovviamente con le differenze già evidenziate in precedenza tra le diverse impostazioni. Forse un limite risiede nel fatto che ogni capitolo tende ad essere un po' troppo autonomo e staccato dagli altri; per cui, se da un lato ognuno di essi è indubbiamente molto approfondito (vedi, per esempio, il capitolo sulla *leadership* o quello sul «legame debole»), dall'altro il rischio che si corre, soprattutto ad una prima lettura, è quello di perdere di vista la visione unitaria del testo e di smarrirsi dentro le diverse interpretazioni. È invece importante non dimenticare che i vari approcci sono solo esempi di alcuni dei possibili modelli organizzativi, tutti comunque accumulati dall'idea di una rivitalizzazione della scuola come organizzazione professionale e del recupero di una nuova professionalità docente, in vista di una istituzione più efficiente e più efficace.

F. LAGOMARSINO

M. WIEVIORKA, *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica* (2001), trad. it. di A.L. Farro, Editori Laterza, Roma-Bari 2002. Un volume di pp. 218.

Le problematiche legate alle identità, alle differenze e ai particolarismi culturali evocano, immediatamente, questioni e scenari carichi di interrogativi inquietanti, che gravano sempre di più sulle società contemporanee occidentali. Se, infatti, l'alterità e la diversità hanno sempre caratterizzato, in ogni tempo e in ogni luogo, l'esperienza sociale, attualmente esse rivestono un ruolo nuovo, annidandosi al cuore stesso dei rapporti sociali. L'ipotesi «forte», soggiacente a questo lavoro, è infatti l'idea che «la modernità contemporanea non deve essere pensata né come il contrario, né come il seguito, né come l'entrata in decomposizione delle identità parti-

colari, ma come un'era in cui queste si sviluppano. Da qui l'impossibilità di ridurle allo stato di fenomeni marginali o residuali...» (p. 17).

Il sociologo francese Michel Wieviorka, che a queste tematiche ha dedicato lunghi anni di studi e di riflessioni, le affronta in questo saggio con un obiettivo preciso: «suggerire strumenti concettuali al fine di abordare questi cambiamenti e di pensare alla collocazione della differenza culturale nell'ambito dei rapporti sociali e delle relazioni intersocietali» (p. 5). Il dispiegarsi delle argomentazioni, pregevoli nel connettere il piano teorico con significative esperienze empiriche, vorrebbe non limitarsi, come lo stesso autore si augura nella conclusione, alla sola analisi scientifica ma promuovere l'arricchimento del dibattito pubblico e la ricerca di soluzioni democratiche. In questi esiti auspicati, il ricercatore non vede un uso indebito o ideologico delle sue conclusioni ma una riprova della loro validità dal momento che, promuovendo una conoscenza concreta delle differenze culturali, inevitabilmente dovrebbero stimolare prese di posizione e di consapevolezza ad altri livelli, *in primis* filosofica e politica.

Wieviorka, nella prima parte del testo, vuole chiarire i termini del problema, distinguendo tre livelli che vengono generalmente associati ma anche pericolosamente confusi nel dibattito pubblico. Infatti il piano dell'analisi sociologica e storica, quello della riflessione filosofica e gli orientamenti giuridici e politici devono, almeno in chiave analitica, essere disgiunti per evitare confusioni e fraintendimenti dannosi ad un serio e fecondo confronto. In particolare la storia e la sociologia approfondiscono il ruolo degli attori responsabili dell'emergere di nuove differenze. Alla fine degli anni Sessanta i movimenti sociali della cosiddetta «prima ondata» trasformano un'identità debole, nascosta o colpevolizzata in un'affermazione culturale forte: in nome del genere femminile, della libertà delle scelte sessuali, di un'etnia, di una razza, di un'appartenenza regionale o nazionale, di una malattia, di un *handicap*, si verifica un'inversione dello stigma che apre le porte alla richiesta di un riconoscimento culturale. Questa domanda, poi, con il mutare delle situazioni e delle congiunture economiche e sotto l'effetto di flussi migratori sempre più massicci, si carica di una forte tensione sociale, come accade nei movimenti «della seconda ondata» negli anni Ottanta e Novanta. La sociologia legge questi fenomeni storici nei termini di una duplice modalità d'emergenza, una di tipo esclusivamente culturale ed un'altra in cui la rivendicazione è, al tempo stesso, sociale e culturale.

L'apporto più specificatamente filosofico, invece, ha cercato, a partire dagli anni Settanta, di riflettere sulle possibili elaborazioni politiche delle differenze culturali, come testimoniato