

Le nuove tecnologie come mezzo per il recupero dell'esperienza scolastica: la figura del *bricoleur*.

Antonio Gulli

Lo scenario scolastico italiano oramai da decenni segnala che tre ragazzi su dieci interrompono la scuola anzitempo e che per altrettanti questa esperienza si consuma nell'inerzialità di una situazione in cui il soggetto si sente più "sospinto" che "attratto"¹, per questo altro gruppo, cioè, il comportamento agito nei confronti della scuola è più il prodotto di "effetti propulsivi" che di "effetti traenti".² Il fenomeno del *drop-in*³, infatti, anche con le dovute differenze, non presenta problemi meno urgenti da affrontare, considerato il fatto che molto spesso il conseguimento del titolo di studio, non corrispondendo al possesso di specifiche conoscenze e/o abilità, può avere, sul piano sociale e psicologico, conseguenze rilevanti. Piani, quello psicologico e quello sociale, che intrecciandosi tra loro possono comportare effetti negativi rilevanti sia sulla persona sia rispetto alla scuola. La scuola, alla ricerca di una "nuova identità" all'interno del mutato scenario dell'offerta formativa, si trova a dovere fare i conti con una funzione oltremodo difficile quella, cioè, che così come continua ad essere organizzata ed ad auto-organizzarsi non sempre è in grado di fare fronte alla disgregazione e a costituire un argine all'emarginazione.

Il fenomeno della dispersione scolastica, come è oramai noto e così come viene confermato dalle innumerevoli ricerche, è il prodotto di un'azione congiunta di una pluralità di cause che affondano le proprie radici nelle condizioni socio-economiche; nel "clima culturale" della famiglia; nell'incapacità da parte della scuola di cogliere le differenti motivazioni e aspettative dei ragazzi e, non in ultimo, nell'impreparazione di una buona fascia di docenti nell'offrire o "trasmettere" i saperi secondo canali e le modalità al passo con i tempi. L'insieme di questi fattori, a cui va aggiunta – a livello più generale – una diffusa cultura segnata dalla "marginalizzazione"⁴ della scuola - agiscono in maniera profonda sul "sentire" dei ragazzi, colpendo non solo quelli più deboli - ovvero quelli che meno individuano nella scuola uno strumento per la realizzazione del proprio destino personale e sociale - ma tutti coloro che non possiedono un sostegno efficace nel portare avanti l'impegno scolastico.

¹Cfr., D. Gambetta., *Per amore o per forza*, Il Mulino, Bologna, 1990

² *Ibidem*, pp. 22/29

³ Si veda, tra gli altri, O. Liverta Sempio, a.c.d., *L'abbandono scolastico*, Raffaello Cortina, Milano, 1999.

⁴ "Il rischio cui va incontro la scuola, attualmente, – scrive Luciano Benadusi nell'Introduzione a *Educazione e socializzazione* a p. 9 – non è tanto quello di essere un'istituzione conservatrice o riproduttrice quanto quello di divenire *irrilevante*. Si veda: L. Benadusi - A. Censi - V. Fabretti, *Educazione e socializzazione*, Angeli, Milano, 2004; corsivo nel testo.

A quanto già indicato si devono aggiungere almeno altre due dinamiche culturali e sociali attualmente operanti: quella che per semplicità possiamo definire l'affermarsi della *cultura del fare* a scapito di quella del *pensare*; e quella che vede l'affermarsi di una società che da più parti viene definita società “della conoscenza”. Queste due trasformazioni epocali, come non è difficile intuire, riproblematizzano in maniera sostanziale il ruolo e la funzione della scuola. Si può dire che esse sottopongono questa istituzione almeno a un doppio fuoco incrociato; la prima, facendo venir meno il materiale primario su cui la stessa scuola si sostanzia e in base al quale storicamente si è formata; ovvero quel corpo di riflessioni e teorie capaci - per l'alto grado di formalizzazione e sistematizzazione - di essere trasmesse e che da sempre hanno anticipato il saper *descrivere, spiegare e prevedere*. La seconda, che trova le sue caratteristiche essenziali nel sottolineare “l'uscita dell'educazione da una concezione tradizionale di trasmissione del sapere entro il sistema formale dell'istituzione scolastica e [che vede] l'affermarsi [...] di quello che si è soliti chiamare ‘sistema formativo allargato’ o ‘policentrico’”⁵. Favorendo tutto ciò la percezione, in ragione del ventaglio di opportunità che al giovane si propone, che la scuola non possieda quell'esclusività e quell'importanza che ha nella costruzione della persona e del proprio destino sociale. Ma la tensione a cui sottopone la scuola un ingresso scarsamente governato nella logica della “società della conoscenza” non si esaurisce semplicemente nella competizione con le altre agenzie educative e formative, all'interno delle quali il paradigma “della comunicazione”, “dell'interazione”, “della mediazione” o “dell'elaborazione”⁶ sembra trovare più facile accoglimento. Essa, a ben vedere, sembra in grado di mettere in discussione “l'essere stesso” della scuola, tradizionalmente inteso, in quanto afferma una domanda di conoscenza fortemente improntata a fini produttivi, e quindi presenta l'alto rischio di poter risultare sia “inutile” rispetto ai tempi di occupazione dei soggetti, che totalmente estranea alla funzione di emancipazione dell'uomo.⁷ Il rischio percepito dai ragazzi e dalle famiglie di non poter “spendere” nell'immediato la risorsa sapere offerta dalla scuola in quanto non collegata alle trasformazioni produttive; così come la preoccupazione opposta – messa in atto dagli attori del sistema educativo – nel cercare di mostrare agli stessi soggetti come l'istruzione risponda alla domanda proveniente dal mondo del lavoro - *sic et simpliciter*, segnala una difficoltà nella gestione delle attese dell'utenza e, al contempo, la complessità di governo della stessa offerta formativa. Questo secondo aspetto legittima la preoccupazione di essere in presenza, da un lato di una

⁵ L. Benadusi, “Introduzione”, in AA.VV., op. cit., p. 7.

⁶ Ibidem.

⁷ Cfr., F. Cambi, “La società della conoscenza: una questione aperta. Riflessioni pedagogiche”, in G. Alessandrini, a.c.d., *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2002, pp. 56-60

costruzione (o di una forte domanda) di “profili culturali la cui validità è ridotta allo spazio di un mattino”⁸; dall’altro, che essa possa favorire in maniera robusta quella regressione verso l’illetteratismo di ampie fasce di popolazione che, motivate al rapporto con la scuola dall’eccessiva “enfasi [...] posta sui vantaggi ottenibili a breve termine dai processi di istruzione”⁹, sono portate a credere che la scuola abbia la sola funzione di preparare le giovani generazioni all’ingresso nel mercato del lavoro.

La funzione principale che la scuola è chiamata a svolgere è quella di riuscire a far diventare studente chi questo status non lo ha mai posseduto, è fare sì che i giovani che entrano nel suo circuito possano uscirne con il giusto riconoscimento, dopo essere stati educati nel sostenere il dovuto impegno. Il continuare a richiamare quelle che sono le cause sociali per “giustificare” il fenomeno dell’abbandono significa anche ritenere l’istituzione scuola superata rispetto al suo compito istituzionale, con conseguenze difficili da prevedere. Per non perdere la sua funzione la scuola deve riuscire a offrire ai propri interlocutori un contenuto efficace e persuasivo, facendo dipendere la sua forza dalla capacità di far dialogare la propria proposta non solo con quella che è la domanda della sfera produttiva ma anche stabilendo un legame di coerenza con l’identità e la biografia dei ragazzi a cui il contenuto è destinato. Ovvero mettendo in relazione l’azione educativa con l’apparato simbolico posseduto dai ragazzi e facendo interagire il “sistema simbolico e di significazione” proposto con il tempo dell’esperienza da loro vissuta. Non va dimenticato, inoltre, che, rispetto all’esperienza dell’essere studente, il gruppo o i gruppi di cui il giovane fa parte – che hanno il potere di riconoscimento della sua identità – possiedono la forza di offrire sostegno e plausibilità come di sottrarre credibilità e fiducia a quanto la scuola propone.

Se da un lato la “rivoluzione tecnologica” ha posto il problema del superamento del momento riflessivo a favore di quello realizzativo¹⁰, nello stesso modo tale cambiamento sembra in grado di favorire la nascita di un nuovo modo di fare scuola. Detto che le due tendenze prima richiamate si intrecciano e si alimentano vicendevolmente, ma anche che è possibile

⁸ “I sistemi scolastici contemporanei – scrive Vertecchi – sono cresciuti più per effetto della domanda che per quello di un’offerta capace di orientarne lo sviluppo. Ma negli ultimi decenni del novecento questa dinamica si è interrotta e, per certi versi, si è invertita.” B. Vertecchi, “Esiste una società della conoscenza?”, in G. Alessandrini, a.c.d., op. cit., p. 60.

⁹ *ivi*,

¹⁰ E’ utile chiarire che quando parlo della supremazia della “realizzazione” a scapito della “progettazione” intendo dire che la rivoluzione informatica ha introdotto un’importante modificazione nel modo di operare e intervenire sulla realtà: la simulazione. Di fatto attraverso la simulazione – seppur virtualmente – si costruisce la realtà prima ancora di averla *pensata* e con ciò la possibilità di immaginare trova il limite nella possibilità oggettiva dell’immaginato. In altri termini attraverso la simulazione l’uomo è chiamato più a gestire e a governare un reale - seppur virtuale - piuttosto che a prevedere; a ben vedere, la tecnologia è più importante per ciò che ci consente di fare più che di capire. A questo proposito si veda, ad esempio, il contributo di G. O. Longo, *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Laterza, Roma-Bari, 1998; Id., *Homo tecnologicus*, Meltemi, Roma, 2001.

affermare che, in qualche modo, la “società della conoscenza” è figlia diretta della rivoluzione tecnologica, per tornare al problema di fondo che muove questa riflessione si può dire che finché si continua ad affrontare il fenomeno della dispersione scolastica ritenendolo un prodotto di cause esterne alla scuola, il problema difficilmente potrà trovare soluzione. Finché tutti gli elementi anche qui ricordati - dalle caratteristiche socio-culturali della famiglia d’origine fino a quelle più generali della società - continuano a rimanere pervasivi dell’analisi del fenomeno e la scuola continuerà a vestire il ruolo di coimputata, senza rimanere l’unico luogo possibile dove il problema può essere rimosso, il fenomeno continuerà ad esistere, producendo l’effetto perverso - del resto già annunciato - di risultare essa stessa soggetta a “dispersione”.

La scuola è capace di rivelarsi un soggetto in grado di dare smacco all’abbandono se si dimostra all’altezza di collegarsi con il territorio, costruendo sinergie con altri attori in termini di governo, gestione e trasformazione¹¹, da una parte; assumendo la capacità di inserire al proprio interno quei processi di innovazione, come ad esempio quelli che si legano alle trasformazioni tecnologiche, dall’altra. Infatti, l’idea che “l’ambito della progettualità formativa andrebbe disegnata correttamente e coerentemente all’interno della logica di un ‘sistema dei media’ che includa tutte le risorse che fungono da intermediazione tra il soggetto e gli altri, il mondo, se stesso, quale che sia il livello di esplicitazione della tecnologia che le muove”¹² dovrebbe trovare maggiore attenzione all’interno della scuola, visto il successo che questa impostazione incontra. In questa direzione la tecnologia elettronica fa sì che essa si ponga come un agente di mediazione non soltanto della conoscenza e delle sue forme, ma anche della capacità di offrire quel momento di unità tra figure sociali - si pensi ai giovani con i docenti, ai primi con gli esponenti del mondo del lavoro e, se si vuole, anche con i genitori - in cui l’espressività di tutti, unita ai bisogni di ognuno, può trovare piena soddisfazione.

I risultati del progetto “Rete telematica e musica elettronica: ambienti tecnologici per la ricerca, la produzione e la diffusione della musica” stanno a testimoniare - anche con tutte le cautele che si possono ritenere

¹¹ In altri termini, se sa dimostrare di rendere operativa quella che oramai si suole definire *governance*, ovvero la “concreta capacità di governare” i fenomeni complessi in cui sono chiamati in causa diversi attori. Infatti, in un sistema di *governance* sono comprese istituzioni formali e iniziative informali; “e possono essere considerati esempi di *governance* [...] una cooperativa di vicinato costituita per installare mantenere una condotta d’acqua; un consiglio cittadino che attua un programma di riciclaggio dei rifiuti; un’agenzia consortile che attiva un programma integrato di trasporti insieme a un gruppo di utenti [...]” ecc. ecc.. 8G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 1998. per quanto riguarda il concetto di *governance* si vedano, tra i diversi: March J., Olsen J., *Governare la democrazia*, Il Mulino, Bologna, 1997; oppure il rapporto dal titolo *Our Global Neighbourhood* prodotto dalla Commission on Global Governance che è reperibile sulla homepage all’indirizzo web: <http://www.cgg.ch/>.

¹² Maragliano R., “Le tecnologie come campo di problematizzazione dell’educazione”, in Alessandrini G., (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Angeli, Milano, 2002

opportune in ragione del tema sviluppato – che quando la scuola prende iniziativa senza “complessi di inferiorità”, rispetto a quanto altre agenzie formative possono offrire, essa si rivela vincente. Dai risultati della valutazione del progetto indicato, infatti, emerge che il rapporto che il giovane intrattiene con la scuola può essere migliorato e risultare positivo per ambedue se – come nel caso in questione – la scuola riesce ad “approfondire” (98%), “favorire la possibilità di incontrare” (95%), “far realizzare qualcosa di proprio” (91%), “far conoscere” (84%), “avere la possibilità di dimostrare e sviluppare – nello stesso tempo e con gli altri – le proprie capacità” (56%) e non solo favorire l’apprendimento in ragione di un possibile “lavoro futuro” (38%). Quando la scuola funziona andando incontro e non inseguendo le sensibilità dei ragazzi, ovvero, affermando il proprio ruolo e riesce ad esprimere i propri contenuti e programmi avendo presente il tipo di sentimento che è proprio dei ragazzi, i risultati – come i dati dimostrano – sono positivi. Anche perché i ragazzi tengono alla scuola e le chiedono di rispondere al bisogno di trasferire conoscenza (72,4%); di svolgere la funzione professionalizzante (60%) oltre che di essere luogo di socializzazione (49,4%).¹³ La rilevazione valutativa dell’esperienza del progetto indicato conferma pienamente quanto affermato. Infatti, alla domanda “Questa esperienza ha modificato il tuo rapporto con la scuola?” l’84,3% ha risposto di sì; il 70% ha dichiarato che ha “percepito la scuola come luogo di crescita”; il 66,1% ha dichiarato che ha “sentito la scuola come luogo capace di suscitare e sostenere vocazioni” e il 53% che “non ha più visto la scuola come un luogo estraneo e lontano dalle esigenze dei ragazzi”. Aggiungendo che “in ambito scolastico potevo finalmente dedicarmi a qualcosa che mi interessava e appassionava”. Meno della metà, ma comunque sempre più di quattro ragazzi su dieci, ha dichiarato: “ho rafforzato il mio rapporto di fiducia verso la scuola, riconsiderando tutte le opportunità che comunque ci offre, e quindi il desiderio di frequentarla”.¹⁴ All’obiezione che potrebbe nascere dal fatto che questi laboratori hanno avuto come oggetto la musica e il costruire brani musicali attraverso il digitale, ovvero che era facile trovare soddisfazione da parte dei ragazzi per un tema “tanto caro” alle fasce giovanili, vorrei sommessamente rispondere, anche attraverso una nota biografica, che anche negli anni ’70, quando la musica non era estranea alle fasce giovanili, l’educazione musicale insegnata nelle scuole risultava un qualcosa di pesante e/o comunque da evitare, in quanto lontana dal desiderio di quasi tutti i giovani di fare e imparare la musica.

¹³ Le percentuali riportate sono prese dall’ultima rilevazione IARD. Si veda: C. Buzzi – A. Cavalli – A de Lillo, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino, Bologna, 2002, p. 85.

¹⁴ Le percentuali indicate si legano a frasi concretamente espresse dai ragazzi frequentanti i laboratori realizzati. Si vedano, all’interno del testo, le parti relative al disegno della rilevazione, alla nota metodologica e, più in generale, il rapporto di ricerca redatto dalla Dr.ssa Gemma Fiocchetta.

Società della Conoscenza e Bricolage

Poco sopra si sono richiamati due aspetti sostanziali che attualmente caratterizzano la società: la trasformazione di questa in ragione dell'avvento della tecnologia informatica e il distinguersi della nostra società per *essere sempre più* – o *transitare verso* – una “società della conoscenza”. Non è qui il luogo per approfondire simili temi, e tanto meno lo spazio di una riflessione risulterebbe idoneo ad affrontare le implicazioni di questi due *fondamentali* della nostra società. Ciò su cui vorrei soffermarmi, però, anche se non potrà in questa sede essere approfondito rispetto alle sue implicazioni, e che risulta essere anche l'aspetto vincente dell'esperienza fatta attraverso i laboratori, è l'affermarsi – in linea con la tendenza che si lega alle trasformazioni proprie della rivoluzione tecnologica - della figura del *bricoleur*. La valenza pedagogica, psicologica, sociologica e filosofica di questa figura, a mio avviso, non andrebbe sottovalutata.¹⁵ Di fatto, quanto si è realizzato nelle decine di laboratori del Sud Italia non si lega a quella forma di esperienza educativa e formativa che è il *bricolage*? E il successo che questa esperienza ha ricevuto non è forse tutta qui? Per capire che cosa sia il bricolage è utile rifarsi a Lévi-Strauss, che nel primo capitolo del *Pensiero Selvaggio*, intitolato “Sulla scienza del concreto”, scrive: “Sopravvive fra noi una forma di attività che, sul piano tecnico, ci consente di renderci conto abbastanza bene delle caratteristiche, sul piano speculativo, di una scienza che preferiamo chiamare ‘primaria’ anziché primitiva; questa forma è di solito designata con il termine *bricolage*. [...] Il *bricoleur* è capace di eseguire un gran numero di compiti differenziati, ma, diversamente dall'ingegnere, egli non li subordina al possesso di materie prime e di arnesi, concepiti e procurati espressamente per la realizzazione del suo progetto: il suo universo strumentale è chiuso, e per lui la regola del gioco consiste nell'adattarsi sempre all'equipaggiamento di cui dispone, cioè a un insieme via via ‘finito’ di arnesi e di materiali, per altro eteroclitici”.¹⁶ Questa forma di esperienza di apprendimento e, nello stesso tempo, di concreta applicazione dell'appreso non può essere letta nella sua dimensione riduttiva. Nel bricolage, infatti, è possibile individuare sia la dimensione dell'improvvisazione creativa che quella della progettazione del futuro. E ciò può favorire sia la capacità di prevedere, riflettere e teorizzare; che

¹⁵ L'esperienza personalmente maturata nell'ambito dei vari interventi svolti all'interno delle scuole confermano quanto questa figura possa essere ritenuta una figura chiave nel costruire i processi di apprendimento. Il bricolage, infatti, unendo il momento teorico con quello dello pratico, quello immaginativo con quello delle possibilità concrete (consapevolezza dei vincoli) può rafforzare il senso dell'esperienza scolastica; offre ai ragazzi la possibilità di guadagnare il “senso” di quanto appreso e insegna a svolgere i propri compiti insieme al gruppo. La richiesta trasversale che emerge da tutti i ragazzi da me raggiunti nel corso degli ultimi anni di maggiore ore di laboratorio, credo, vada letta in questa direzione.

¹⁶ C. Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Paris, 1962 (tr. it., *Il pensiero Selvaggio*, Il saggiatore, Milano, 1996), p. 49; (*corsivo* nel testo).

quella di realizzare quanto desiderato.¹⁷ Se la differenza tra uno scienziato e un bricoleur è quella che si individua in ordine all'uso della conoscenza utilizzata e il bricoleur si distingue per:

- a) "l'uso di materiali di seconda mano (cioè usati per altri scopi) quando non sono presenti materiali più appropriati";
- b) "l'impiego non canonico di strumenti o procedimenti progettati e destinati a un uso diverso";
- c) la ricombinazione di strutture e componenti prelevati altrove per costruire artefatti inediti"¹⁸ :

allora si può facilmente immaginare quale possa essere la funzione che può svolgere la scuola. Ovvero quella di fornire conoscenze certe al ragazzo e, nello stesso tempo, sostenerlo in quell'azione di costruzione della "struttura che connette"¹⁹ al fine di prepararlo al "mondo della vita".

Proprio per il fatto che quanto appreso a scuola sarà speso dal soggetto in un futuro prossimo indefinito, e che il mondo del lavoro lo chiamerà a risolvere problemi sempre impreveduti e che anzi il misurarsi con *l'imprevisto* costituirà il banco di prova delle sue capacità, l'epistemologia racchiusa nel bricolage la si può ritenere valida ai fini pedagogici e utile per affrontare i problemi del distanziamento dei giovani dalla scuola.

La dimensione ambivalente di cui è espressione il bricolage – infatti - può rappresentare la condizione che rende possibile l'acquisizione di saperi in una situazione in cui questi hanno subito un'erosione di valore in quanto percepiti slegati dal reale farsi della quotidianità. Il bricolage, letto nella sua dimensione poliedrica e ambivalente diventa esperienza che dinamizza, collega, pone in relazione l'oggetto della conoscenza con il suo divenire. E dentro questo collegamento c'è la persona; un individuo che non scompare dietro formule o asserzioni astratte ma che si appropria di queste per i fini che ognuno vuole costruire. Proprio ciò – a ben vedere - che è richiesto dal tipo di utenza che si rivolge alla scuola; proprio ciò di cui i ragazzi si lamentano. Si potrebbe dire che il bricolage segna il "passaggio dalla stabilità e assolutezza dei contenuti [...] alla dissoluzione degli stessi in movimenti e relazioni"²⁰ e il bricoleur è colui che incarna pienamente il movimento della complessità. Ovvero di quella dimensione della complessità che fa della *relazione* tra le "cose" il momento essenziale di ogni attività conoscitiva²¹.

In ordine a quanto detto, una considerazione specifica richiede l'uso della tecnologia e specificatamente di quella informatica. Lungi dal fare

¹⁷ Cfr., V. Marchis, *Il bricolage come volontà e rappresentazione*, in "Prometeo", n. 65, marzo 1999.

¹⁸ G. O. Longo, *Come cambia il sapere. Perché il bricolage è stato proposto a indicare sia i processi sia i prodotti della nuova tecnologia*, in "Prometeo", n. 83, 2004.

¹⁹ Cfr., G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976, II edizione accresciuta, Adelphi, Milano, 2000.

²⁰ Calabrò A. R., *George Simmel: la sociologia dell'ambivalenza*, in "Quaderni di Sociologia", Vol. XXXIX, 1994-95, n. 8.

²¹ Cfr., Zanzara G. F., Pardi F., *L'interpretazione di complessità*, Napoli, Guida, 1980.

propria una visione “salvifica”²², anche perché le obiezioni dei cosiddetti “apocalittici”²³ negli anni anche se non si sono rivelate corrette non sono “suonate” del tutto false, si può affermare che – anche alla luce dell’uso che se n’è fatto all’interno del progetto qui considerato – la tecnologia informatica riveste un ruolo di tutto rilievo nell’ambito delle *policies* pubbliche. Queste, intese come processi che è possibile studiare e valutare in quanto *output* o prodotti del sistema politico - in alcuni casi anche indipendentemente dai governi, dai partiti e dalle burocrazie – quando promuovono le tecnologie non si trovano di fronte, come affermato da Ellul²⁴, a sistemi dotati di unitarietà, autonomia e razionalità, rispetto ai quali i soggetti e le dinamiche politiche e sociali costituiscono un fattore marginale o di “ambiente esterno”. Si può assumere plausibilmente l’idea che le tecnologie sono legate a quel vasto insieme di soggetti, di istituzioni e di relazione di potere che ne determinano e ne possono distorcere in maniera rilevante l’uso e la diffusione.²⁵ Senza per questo credere che siano del tutto orientabili, le tecnologie possono rappresentare il perno da cui far partire azioni di *policies* rivolte al contrasto dell’annoso quanto grave problema della dispersione scolastica, a patto che, come è avvenuto nell’esperienza dei “laboratori” di musica elettronica, esse favoriscano l’incontro e la realizzazione di quel momento di “bricolage” che sa esprimere logiche anche tra loro antagoniste. Essendo questa forma di impegno un sistema “auto-organizzantesi”, il bricolage, per usare un’espressione seduttiva, non ha paura del rumore ma di questo si nutre.²⁶ Altre esperienze potrebbero dire quanto quella realizzata possa generalizzarsi e diventare così una “buona pratica” per riavvicinare una parte del mondo giovanile alla scuola.

²² Versione, quella “salvifica”, che affonda le proprie radici nelle idee ottocentesche di progresso e nelle riflessioni a noi più vicine come quelle di E. F. Schumacher che in *Piccolo è bello. Per una tecnologia dal volto umano*, Angeli, Milano, 1977, afferma che le tecnologie consentirebbero uno sviluppo umano e sociale sostenibile e così andrebbero incontro ai bisogni delle popolazioni. Una visione altrettanto positiva è rinvenibile anche in posizioni dichiaratamente marxiste: si veda a tale proposito L. Conti, *Il filosofo e l’architetto*, in “Antologia verde. Letture scientifiche, filosofiche e letterarie per una coscienza ecologica”, Firenze, 1987, il quale intravede nella tecnologia una illimitata capacità da parte dell’uomo di dominare la natura.

²³ Si vedano a questo proposito, tra gli altri, gli importanti contributi offerti, per la sociologia, per esempio, da M. Weber, in *Economia e società*, Ed. di Comunità, Milano, 1964, il quale vedeva la modernità come un processo di progressiva e inesorabile razionalizzazione o burocratizzazione delle società industriali a discapito dei valori della tradizione; oppure dai teorici della Scuola di Francoforte, che coglievano nell’ “età della tecnica” una crisi dell’umanesimo o un processo di disumanizzazione; D. Dickson, che nel 1974 in *Technology and Construction of Social Reality*, in “Radical Science Journal, che leggeva la tecnologia come espressione di una cristallizzazione dei rapporti di potere nella società; o D. Elliot e R. Elliot che nel 1980 in *Controllo della tecnologia*, Angeli, Milano, scriveva che la tecnologia era un mezzo per assicurare la manipolazione e la subordinazione di sempre maggiore forza lavoro; o E. Zolla, che in *l’Eclissi dell’intellettuale* del 1959 scriveva che la tecnologia avrebbe annullato l’identità individuale e sociale.

²⁴ Cfr., J. Ellul, *Le système technicien*, PUF, Paris, 1977.

²⁵ Si veda, a questo proposito, tra gli altri, D. Collinridge, *Il controllo sociale della tecnologia*, Armando, Roma 1983; oppure, M. Crozier, *Stato moderno, Stato modesto*, Roma, 1989.

²⁶ Questa espressione è presa a prestito da H. von Foerster. Si veda dell’autore, *Sistemi che osservano*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1987.

Bibliografia generale di riferimento

Oltre ai testi già indicati nel testo si possono vedere:

- AA.VV., *Educare nella società complessa*, Brescia, La scuola, 1991.
- Angori S., (a cura di), *Per una politica di alleanze. Scuola, USL, Ente Locale, comunità civile e disagio giovanile*, Firenze, Le Monnier, 1989.
- Ajello A.M., De Cori P., Marchetti L., Pontecorvo c., Rossi Doria M., *La scuola deve cambiare*, Napoli, L'ancora, 2002.
- Arpinati A. M., Tasso D., *Scuola & scuola. Esperienze e riflessioni dal mondo scolastico*, Roma, Adnkronos, 2002
- Batini F., (a cura di), *La scuola che voglio: idee, riflessioni, azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*, Civitella in Val di Chiana, Editrice Zona, 2002.
- Benvenuto G., Rescalli G., Visalberghi A., (a cura di), *Indagine sulla dispersione scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Bernardini S., *Nel labirinto di Giano. Analisi dello stato mentale dei giovani*, Milano, F. Angeli, 2001.
- Bianchi di Castel bianco F., Di Rienzo M., (a cura di), *Vivere la scuola. Esplorazione del disagio giovanile nel mondo scolastico*, Roma, Ed. Scientifiche Magi, 2000.
- Biddle B. J., Bank B. J., Anderson D. S., Keats J. A., Keats D. M., *The Structure of idleness: In School and Drop-out Adolescent Activities in the United States and Australia*, *Sociology of Education*, 54.
- Bonacini C., Partisotti B., Rossi F., (a cura di), *Non uno di meno. Riorientare per promuovere il successo scolastico*, Milano Angeli, 2003.
- Caccioppo G., *Progetti contro la dispersione nelle scuole superiori, Giudizi di insegnanti e allievi di Palermo*, in "Scuola Città", n. 3, 2000.
- Cairo M. T., *Dispersione scolastica: indicatori ed interventi*, in "Scuola e Didattica", n. 17, 2000.
- Cerini G., Cristanini D., *A scuola di autonomia*, Napoli, Tecnodid, 1999.
- Dei M., *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Del piano M., *Età dell'abbandono o età dell'esodo? Pre-adolescenza e iniziazione*, in "Animazione sociale", nn.6/7, 2002.
- Fini R., *Per non dimenticare Barbina: un'indagine sull'insuccesso scolastico e l'abbandono in Italia*, Roma, Armando, 2002.
- Ferrarotti F., *La perfezione del nulla. Promesse e problemi della rivoluzione digitale*, Bari-Roma, Laterza, 1997.
- Id., *Homo sentiens. Giovani e musica*, Napoli, Liguori, 1995
- Id., *Rock, Rap e l'immortalità dell'anima*, Napoli, Liguori, 1996.
- Fischer L., *La questione docente*, Torino, CIRDA, 1994.
- Id., *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2003.
- Gasperoni G., *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 1997.

- Gelati M., a cura di, *I percorsi dei dispersi*, Angeli, Milano, 2004.
- Gius E., Masono M. V., *Costruire il successo scolastico. Guida operativa per gli insegnanti*, Torino, Utet, 2000.
- Lacoppola V., *Dispersione scolastica e devianza minorile nella scuola dell'autonomia*, Bari, accucci, 2002.
- Ligabue S, (a cura di), *Oltre il disagio: prevenire la dispersione a scuola*, Milano, La vita felice, 1998
- Ludovico A., Allasini E., Cerutti P., *Dispersi e ritrovati*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996
- Malizia G., Chistiolini S., *Drop-out non più*, Roma, Las, 1985
- Marescotti E., (a cura di), *La dispersione scolastica. Alcune riflessioni sui modelli teorici, metodologie di ricerca, ipotesi di lavoro*, in "Prisma", n. 2, 2000.
- Id., (a cura di), *I mali della scuola: la dispersione scolastica*, Ferrara, Tecnojet, 2002.
- Martino C., *La fatica di essere liberi*, Torino, SEI, 1995.
- Morgagni E., (a cura di), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carocci, 1998.
- Moro F., *Famiglia e scuola. Il recupero dello svantaggio come antidoto contro la dispersione scolastica e il disagio giovanile*, Milano, Angeli, 2003.
- Nitz S., *Prevenire il drop-out*, in "Rassegna", n. 15, 2001.
- Resta E., *Le stelle e le masserizie. Paradigmi dell'osservatore*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Russi P., *Ambiente scolastico e dispersione*, in "Scuola e didattica", n. 17, 2001.
- Romei P., *Guarire dal "mal di scuola"*, Firenze, La nuova Italia, 1999.
- Venturi A., *Le molte facce della dispersione*, in "Ricerche pedagogiche", nn. 140/141, 2001.
- Vertecchi B., *La dispersione: una patologia insidiosa*, in "Progettare la scuola", n. 9, 2000.
- Villarossa G., *Non uno di meno. Dispersione scolastica: le responsabilità. Progettualità per il recupero formativo*, in "Qualeducazione", n. 64, 2003.