



## STUDI E RICERCHE

### La descolarizzazione incompiuta. Per un rilancio educativo della scuola del post-pandemia

**Stefano Maltese**

Adjunct Professor | University of Naples Federico II | [stefano.maltese@unina.it](mailto:stefano.maltese@unina.it)

### The incomplete deschooling. For an educational relaunch of the post-pandemic school

#### Abstract:

*Analyzing the path that the school has been going through during the pandemic emergency, this paper is a critical reinterpretation of that path, inspiring a juxtaposition to the process of deschooling theorized by Ivan Illich in the second half of the last century. His theorization has been left unfinished though, because it has been deprived of its original pedagogical foundation. Therefore, the paper adopts some well-known categories of critical pedagogy, and highlights the significant latency of a pedagogical thought in the arrangement of the most recent school policy choices, aiming at underlining its essential design, precisely in this delicate passage of leaking out of the emergency. Starting from the current educational emergencies, revealed and amplified by the pandemic, the educational role of the future school is one of the most central and unavoidable objects of pedagogical reflection.*

#### Keywords

Pedagogical planning, critical pedagogy, distance learning, educational emergency

Una rilettura critica del percorso attraversato dalla scuola durante l'emergenza pandemica ha suggerito l'accostamento a quel processo di descolarizzazione immaginato da Ivan Illich nella seconda metà del secolo scorso, rimasto, tuttavia, incompiuto perché privato del suo originario fondamento pedagogico. Il contributo, dunque, adottando alcune note categorie della pedagogia critica, evidenzia la significativa latenza di un pensiero pedagogico nella determinazione delle principali scelte di politica scolastica più recenti per sottolinearne l'imprescindibilità in sede di progettazione, proprio nel delicato passaggio di fuoriuscita dall'emergenza. A partire dalle attuali emergenze educative, svelate e amplificate dalla pandemia, il ruolo educativo della futura istituzione scolastica risulta uno dei più centrali e ineludibili oggetti di riflessione pedagogica.

#### Parole chiave

Progettazione pedagogica, pedagogia critica, didattica a distanza, emergenza educativa

## 1. Tra istruzione ed educazione

Esplorare il binomio istruzione-educazione proprio in questa fase della pandemia potrebbe apparire un'operazione non semplice, fintanto che si resti impantanati nel carattere costantemente emergenziale che la fase storica in questione impone. Provare a farlo da una dichiarata prospettiva pedagogica e, di più, pedagogico-sociale, d'altro canto, dovrebbe essere un preciso dovere a cui la disciplina, in quanto scienza trasformativa dell'esistente, non può sottrarsi, affinché le scelte e le esperienze fatte oggi non risultino fini a se stesse, vane o, addirittura, controproducenti per la progettazione della scuola del domani post-pandemico. Letta in questi termini, l'analisi critica della complessa relazione tra istruzione ed educazione non può prescindere anche dalla sua contestualizzazione in un clima, come quello attuale, che ne ha messo a dura prova la tenuta pedagogica.

Occorre, allora, innanzitutto sforzarsi di applicare uno sguardo più analitico possibile alla realtà presente con un chiaro intento pedagogico che non potrà, per ragioni intrinsecamente epistemologiche, essere quello di una riduzione della complessità a una sommatoria di fattori contestuali. Se da un lato, infatti, appaiono evidenti a tutti i fattori storico-sociali-sanitari che hanno determinato il recente assetto scolastico, dall'altro limitarsi ad affermare una posizione dicotomica pro o contro la cosiddetta Didattica a Distanza, come il manicheo dibattito comune ha continuato a fare, risulta non soltanto sterile ma, perfino, antipedagogico perché affidato a quelle *scorciatoie cognitive* che realizzano la semplificazione in maniera da comportare il suo avveramento e l'irrigidimento delle posizioni, in una *logica emergenziale priva di prospettive* (Ranieri, 2020).

Una riflessione più pedagogicamente fondata ha, infatti, bisogno di slanciare il pensiero, oltrepassando la necessità (e falsa speranza) di trovare soluzioni immediate e semplici, per ritrovare l'opportunità di cogliere le possibilità di crescita e rivisitazione del senso della scuola che verrà.

Detto fondamento pedagogico andrebbe, più proficuamente, ricercato proprio nella tragicità della crisi, intesa come rottura degli equilibri, punto di svolta e discernimento, ad ogni modo offerti dal così particolare periodo storico. Tale *tensionalità pedagogica* (Oliverio, 2020) può essere ben rappresentata dall'efficace impiego in medicina del termine *crisi*, utilizzato per esprimere *repentine modificazioni di uno stato morboso, talora utili, talora nocive*. Che l'attuale crisi del sistema formativo, scandita dalle condizioni (e dai condizionamenti) della pandemia, possa diventare quella risolutiva di criticità ben più radicate, può dipendere solo dalla natura della riflessione sul ruolo e il peso specifico che l'istruzione e l'educazione avranno nel tracciare, attraverso la scuola, nuovi percorsi di crescita per le giovani generazioni e per la società tutta nel post-pandemia.

Ora, se è vero, come è vero, che i cambiamenti che hanno portato alla ribalta, in questa sede, l'urgenza della riflessione sul senso pedagogico del binomio istruzione-educazione sono stati così inaspettati e repentini e, senz'altro, da ascrivere all'imprevista crisi sanitaria e sociale rappresentata dalla pandemia, non si può affermare, con altrettanta determinazione, l'imprevedibilità della crisi che il sistema scolastico, nella sua determinazione di sistema formativo predominante, incubava già da tempo. La slatentizzazione delle sue criticità strutturali è stata, con molta probabilità, solo accelerata dai recenti accadimenti e, per di più, affrontata in termini emergenziali, con risposte non sempre, o in minima parte, di chiaro spessore e intenzionalità pedagogica, in sostanza: "la dad ha fatto emergere problemi latenti da anni nella scuola [...] e sembra esigere, per la sua stessa modalità di funzionamento, che essi, finalmente, vengano affrontati" (Biscaldi, 2021, p. 131).

Anche una lettura pedagogico-sociale dei dati raccolti negli ultimi due anni di emergenza<sup>1</sup> può confermare che "la pandemia non ha inventato nulla, ha solo aggravato povertà educativa, abbandono e fallimento formativo" (Mornioli, 2022). Eppure, ricercare nell'inevitabilità di alcune misure imposte dal contrasto all'emergenza sanitaria il capro espiatorio di una crisi che attenti studiosi testimoniano da anni

1 Cfr. tra gli altri: Save the Children (2020): *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, in [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf); United Nations (2020): *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, in [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_policy\\_brief-covid\\_and\\_mental\\_health\\_final.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf); Centro di documentazione nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e Dipartimento per le politiche per la famiglia (2021). *Covid-19 e adolescenza*, in [https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza\\_report\\_maggio2021.pdf](https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf) (ultima consultazione: 4/04/2022).

(Laneve, 2010; Baldacci, 2019), non solo non risolve il problema ma nemmeno lo affronta, non dal punto di vista pedagogico almeno, perché il tanto atteso ritorno alla normalità rischia, oggi, di essere ancor più pericoloso, finché questa presunta normalità non venga messa seriamente in discussione. E per farlo è quanto mai necessario rintracciare nel binomio istruzione-educazione uno dei confini portanti della riflessione intorno al modo di intendere e fare scuola nel prossimo futuro, “proprio perché elaborato sulla base di un costante esercizio comprensivo di uno scenario culturalmente contraddittorio, caotico e quindi plurale, [esso] riconosce la sua potenzialità educante nella sua capacità di testimoniare la forza emancipatrice insita in una chiara, realistica e costruttiva coscienza del limite” (Corbi, Perillo, 2020, p. 35), “dove il confine come-linea-di-demarcazione difende da incursioni e appropriazioni ‘indebite’ da parte di altre forme di sapere; e il confine come-zona-di-contatto consente (e, quando è utile, favorisce) scambi proficui con quelle stesse forme di sapere” (Colicchi, 2018, pp. 22-23).

Ciò che, a oggi, il valore pedagogico della pandemia, rappresentato dalla rimodulazione dei ritmi e degli stili di vita, dal confronto costante con le difficoltà, da una sorta di continuo invito al problem solving, appare ancora un’occasione mancata deve potersi trasformare in una critica delle abitudini, in una rivalutazione delle priorità esistenziali e formative e anche delle modalità attraverso cui raggiungerle perché le scelte da compiere possano portare i loro frutti pedagogicamente generativi.

## 2. Il punto di rottura

Coerentemente con la prospettiva di analisi proposta, torna utile avere ben chiara la premessa che il recente scenario scolastico rappresenta, certamente, un inedito formale ma riproduce, amplificandola, una ben nota questione sostanziale irrisolta circa la difficoltà di nominare (posizionandola) la relazione tra istruzione ed educazione che viene, così, tradotta male in termini di opposizione, analogia, alleanza, e mai di sistema, producendo, come fa notare chiaramente Baldacci (2019), notevoli confusioni tra funzioni e prestazioni, proprio come è avvenuto di questi tempi enfatizzando, di volta in volta, l’uno o l’altro termine. Confondere la didattica con la distanza non è molto diverso dal confondere la semplice presenza con una reale funzione educativa.

È una scorciatoia impostare tutto il dibattere sulla base della contrapposizione (o dell’alternanza) tra presenza e distanza. La presenza è il valore, la distanza il ripiego. La presenza comporta dei rischi, la distanza mette in sicurezza. La presenza garantisce le relazioni, la distanza le impoverisce. Sembra che basti dosare i due ingredienti: un po’ di distanza e un po’ di presenza; in presenza fin che si può, poi nella peggiore delle ipotesi si torna a distanza (Rivoltella, 2020).

Non far dipendere la qualità formativa della relazione dall’intenzionalità educativa (piuttosto che dalla situazione) è un evidente ricorso alla semplificazione delle scorciatoie in quanto “la rappresentazione di una presenza in aula costitutivamente buona, contrapposta ad una didattica in remoto, sempre nociva, non [deve] essere assecondata in maniera acritica ma [va] analizzata con attenzione” (Biscaldi, 2021, p. 131).

Venendo meno tutta la potenzialità rappresentata dall’essere riconosciuto come punto di riferimento del sistema scolastico, il binomio istruzione-educazione viene indebolito della sua azione riflessiva che, anche nei tempi storici in questione, avrebbe agevolato non poco la comprensione della necessità di *prestazioni da parte di altri sistemi parziali*, mantenendo ed esplicitando, però, la consapevolezza che queste non avrebbero, in alcun modo, potuto coincidere con *la funzione educativa volta al pieno sviluppo dell’essere umano*; non identica a prima, quantomeno. E, ancora, avrebbe aiutato la messa a fuoco di questa e delle altre discrepanze dettate dalla difficoltà del momento, per farne “materia di riflessione interna del sistema educativo che può portare a ribadire la formula pedagogica del perfezionamento” (Baldacci, 2019, p. 41).

Letto, dunque, nei termini sistemici appena richiamati, il binomio istruzione-educazione rappresenta una dimensione costitutiva dell’agire scolastico e, quindi, un fondamentale oggetto di riflessione pedagogica che è stato precipitosamente travolto dall’emergenza ma che risulta utile riprendere per rileggere, all’interno di una critica costruttiva, le difficoltà emerse dalla pratica dell’esperienza della scuola a distanza, onde evitare che tali difficoltà restino “soltanto” i fattori di una sommatoria anche nel completo ritorno in presenza.

Attualmente, l'emergenza scolastica della pandemia ha "soltanto" messo in evidenza, una volta di più e forse con ancora maggior enfasi, i molteplici slittamenti semantici dei due termini in questione, nella misura in cui viene a essere identificato il primo con la preminenza costituzionale dell'istruzione o fatto coincidere il secondo con la finalità sociale della scuola come agenzia educativa, invece di essere assunti, nella loro implicazione e con le loro differenze, come dimensione costitutiva unica dell'esperienza scolastica a tutti i livelli e dell'agire didattico come loro complementare esplicazione.

Considerato, dunque, come peculiare oggetto concettuale, il nesso inscindibile e determinante tra istruzione ed educazione da interpretare, appunto, come binomio in chiave essenzialmente materiale, nella lettura che ne dava già Riccardo Massa più di vent'anni fa, può rappresentare uno sfondo di riferimento semantico di grande impatto culturale e scientifico per un'analisi del tempo presente che volga uno sguardo, pedagogicamente aperto, su quello che verrà. Se già per Massa (1987), infatti, "la domanda se la scuola debba istruire o educare è corretta e legittima soltanto qualora venga intesa in ordine alla priorità di obiettivi formativi determinati, non alla possibilità di scindere o identificare i processi dell'e-ducere e dell'in-struere" (p. 57) e "l'educazione viene ad istituire una regione intermedia e meditativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali ed immaginario infantile, attraverso modalità di sostituzione simbolica e di sperimentazione operativa" (p. 23) non si può, oggi, non interrogarsi su quali strumenti necessiteranno i giovani usciti da questo periodo così complesso, per essere immersi nell'ulteriore complessità di un modo che, già prima della pandemia e, presumibilmente, a maggior ragione dopo, fatica a riconoscerli come soggetti sociali (Maltese, 2020) e quali, di conseguenza, la scuola sarà in grado e sceglierà di fornire come orientamento e supporto ai loro percorsi di crescita. Interrogativo che deve diventare un qui e ora essenziale della riflessione pedagogica. Non volendosi arrendere alla separazione contrapposta fra educare e istruire, perché, come ha dimostrato anche la pandemia, ogni volta che si opta per la priorità di una componente o dell'altra, la scuola finisce per non educare e per non istruire, educando poco e istruendo male, entrambe le dimensioni vanno ricondotte alla tessitura di un progetto di vita del soggetto-studente, il quale dovrebbe poter entrare nel mondo scolastico non solo come alunno da istruire ma anche come soggetto da educare, per poterne uscire con tutto se stesso, avendo trovato nella scuola una (o magari più) strade verso una sintesi libera e critica della cultura e della società a cui contribuire. In questa chiave vanno rilette, oggi, tutte le implicazioni relative alla combinazione formativa dell'istruzione e dell'educazione. Si tratta di continuare a riflettere non solo, e soltanto, sui contenuti disciplinari, quanto su quelle strategie di promozione delle competenze che contribuiscono a formare i cittadini attivi e consapevoli della società futura, il cui sviluppo va favorito all'interno della scuola e adeguatamente valutato. Se la scuola sarà ancora l'istituzione che lo Stato si darà per formare i propri cittadini, è necessario far emergere il ruolo politico e sociale dell'istruzione-educazione come "meta luogo" della formazione, strategico per la promozione di una società democratica i cui individui sappiano leggere e affrontare criticamente la realtà sociale e culturale, chiamando in causa l'educazione dei *global thinkers* (Boix Mansilla, Jackson, 2021) nel cosiddetto ritorno alla normalità. In questi termini le due categorie in oggetto nella loro interrelazione mostrano la loro identità flessibile, articolata e complessa, in cui si intessono le diverse variabili.

Il focus su cui si punterà l'attenzione, nel prosieguo dell'analisi della situazione in cui attualmente si sta configurando il futuro della scuola, è quello della dimensione educativa del mandato scolastico, che si fonda sul prendersi cura del soggetto in formazione nella sua totalità, sul farsi carico dei suoi bisogni di crescita e delle più profonde necessità di ciascuno connesse alle personali aspirazioni. Ciò implica la crescente richiesta di nuove attenzioni relazionali che, accanto alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, risultano sempre più necessarie per far fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni sia della comunità scolastica e del contesto in cui opera.

Problematizzando in questi termini il ruolo formativo che la scuola, seppur a distanza e in forme lontane da quelle a cui ragazzi, ragazze, docenti e famiglie erano abituati, è stata chiamata a mantenere, la via più immediata è, finora, persa quella della replicazione degli obiettivi (e di conseguenza di buona parte delle metodologie didattiche) insistendo su un concetto di continuità che, per molti versi, appare distonico rispetto all'evolversi della realtà. Non è azzardato, a questo punto, pensare che buona parte della responsabilità dell'equivoco sia dovuta proprio alla separazione tra gli aspetti istruttivi da quelli educativi dell'azione scolastica.

Soffermare l'attenzione pedagogica sul dualismo riproposto non è soltanto un esercizio retorico alla

luce dei fatti di cui tutti, per esperienza diretta o meno, siamo stati messi a conoscenza. La consapevolezza della portata dei fatti, anche sotto il profilo dell'istruzione e dell'educazione, ha accentrato l'attenzione sulla scuola, e in genere sul sistema formativo destinato alle nuove generazioni, in modi inediti, anche se non sempre consequenziali sul piano delle decisioni. Il compito sociale (che non è sinonimo di quello educativo) e il percorso di apprendimento, da un lato e dall'altro, sembrano stati proposti su due binari paralleli che, come è noto, sono destinati a non incontrarsi mai, o comunque non per effetto di una reale intenzionalità pedagogica. E questo non è da imputarsi alla Didattica a Distanza di per sé o alla decisione politica (e mai pedagogica) di chiudere le scuole quanto, piuttosto, al fatto che la replica sic et simpliciter delle pratiche di insegnamento in setting altri da quelli noti non ha prodotto innovazioni nel modo di fare lezione (Biscaldi, 2021): si sono, cioè, *declinate in modalità telematica* anche tutte le contraddizioni già esistenti. Non interrompere il percorso di apprendimento in un momento storico di così grandi stravolgimenti per la vita di tutti non poteva in alcun modo significare proseguire lungo percorsi già battuti ma è anche chiaro che ciò avrebbe comportato un tempo maggiore di riorganizzazione e riflessione, che l'incalzare della pandemia non concedeva. Il giusto tempo e il giusto spazio, però, lo abbiamo ora per una riflessione veramente pedagogica circa i bisogni educativi dei giovani, privati all'improvviso di uno dei principali punti di riferimento formativi e che a scuola, in senso fisico, stanno ritornando.

Se la scuola durante la pandemia ha dovuto, per cause di forza maggiore, prestare attenzione, in maniera quasi totalizzante, ai suoi aspetti didattici in ragione del diritto all'istruzione, a fronte di una considerazione minore dei bisogni educativi di bambini e adolescenti, la scuola del post-pandemia non potrà in alcun modo tralasciarli; il rischio, viceversa, risulterebbe quello di cedere alle lusinghe tecnocratiche di certe concezioni di apprendimento e relazioni di insegnamento che perdono di vista

il ruolo primario della mediazione e mostra[no] un forte dislivello rispetto alla didattica in presenza: la seconda è governata da quella realtà che sfuma nella prima, la seconda si fonda su una relazione interpersonale che non sempre/ovunque è garantita dalla prima, la seconda coinvolge la corporeità che quasi scompare nella prima, la seconda ha una capillarità democratica che non sempre è garantita dalla prima (Mariani, 2020, pp. 5-7).

Aver posto l'accento prevalentemente sulla necessità dell'apprendimento, seppur dettata dalle condizioni contingenti, ha fatto sì che la scuola nella sua forma più istituzionale continuasse (più o meno implicitamente) a operare nel segno della *learnification* (Biesta, 2010) del sistema, che è l'altro rischio principale quando gli aspetti educativi assumono posizioni subalterne; anche Postman, in tempi non sospetti ma comunque attuali, aveva messo in guardia da una scuola che "prepara la propria abolizione e assume una posizione di vulnerabilità se trascura il bisogno di un'ampia visione educativa dando solo priorità alla prerogativa economica di preparare i futuri lavoratori" (Schlauch, 2021, p. 171), criticando la prevalenza di un'alfabetizzazione tecnica-strumentale in luogo di una vera educazione. "Da quando la pandemia ha fatto emergere una nuova fragilità delle istituzioni scolastiche, la visione di un sistema educativo "da riparare" e da trasformare si sta rinnovando" (Schlauch, 2021, p. 171).

Con la fuoriuscita dalla pandemia, più che mai, la concettualizzazione della scuola dovrebbe sottolineare "che il termine 'educazione' si riferisce all'apprendimento, ma resta da esplicitarne il senso" e che "l'identificazione di tale senso è precisamente ciò che può permettere di specificare che tipo di apprendimento sia quello che si può a ragione definire come 'educazione'" (Corbi, Oliverio, 2013, p. 184).

Riconoscere che l'apprendimento scolastico abbia delle finalità educative non significa attribuire a dette finalità il carattere dell'intrinsecità, bensì esplicitarle nel senso deweyano di *finalità senza fine* di un processo per cui la conoscenza è un ingrediente fondamentale della cultura ma non la sua ragione pedagogica che sarà sempre quella della trasformazione individuale delle conoscenze apprese in qualcosa di assolutamente personale e originale, conoscenze che, interiorizzate, diverranno energie intellettuali atte a definire l'identità personale e sociale del soggetto in formazione. Trattandosi di un percorso di miglioramento, che non ha alcuno scopo precipuo se non la crescita individuale e collettiva, esso non può che compiersi attraverso l'azione trainante dell'istruzione-educazione come forza binomia.

Va considerato, a questo punto, che il luogo scelto come habitat naturale di questa relazione, spesso mancata, tra istruzione ed educazione sia la scuola, e soltanto quella nelle forme consuete e note, perché questa scelta, non avendo storicamente rappresentato la soluzione, va ritenuta parte del problema. Ciò ac-

cade tutte le volte in cui l'egemonia del sistema scuola tradizionale, conseguente all'istituzionalizzazione dell'apprendimento, "non produce una diminuzione dello svantaggio, ma determina una sua nuova riformulazione" (Tramma, 2010, p. 55). Sulla base di questa considerazione è possibile (e forse necessario) ricondurre il noto invito di Illich (1971) all'abolizione della scuola "all'interno di una più ampia riflessione sulla riproduzione della povertà e delle disuguaglianze sociali come una conseguenza della posizione monopolistica di un certo tipo di scuola" (Schlauch, 2021, p. 171).

Un sistema che si fa notare soprattutto nella circostanza della sua assenza o, per lo meno, dell'assenza di una sua forma strutturale e consueta, come è stato il caso della scuola durante la pandemia, può testimoniare tanto la sua rilevanza per la società, quanto evidenziare i connotati di dipendenza, ai limiti dell'assuefazione, della relazione che tra scuola e società si è instaurata. La polarizzazione delle interpretazioni contrapposte, però, in pedagogia non funziona; guardando anche alla storia del sistema formativo nelle sue vicissitudini recenti, è doveroso qualche posizionamento riflessivo in più.

Rileggere alcune delle categorie impiegate dalla pedagogia critica alla luce proprio dell'attuale situazione può, allora, essere di aiuto a una comprensione più ampia delle difficoltà che si sono attraversate, per orientare il pensiero pedagogico nei confronti della scuola (o qualunque altro sistema formativo) del futuro. Se per Illich, in particolare, quella "ridefinizione del processo di acquisizione del sapere in termini di scolarizzazione non ha soltanto giustificato la scuola dandole l'apparenza della necessità [ma] ha anche creato una nuova specie di scorie, i non scolarizzati, e una nuova specie di segregazione sociale" (Illich, 1973, p. 22), così anche ai tempi del coronavirus la sentita esigenza di affermare il carattere di necessità della scuola con tutti i suoi meriti ha anche manifestato tutti i limiti reali e le discriminazioni generate dalla distanza, dal *digital divide* e dalla mancanza di adeguate competenze specifiche<sup>2</sup>. Riportando queste considerazioni all'interno dello scenario scolastico attuale, gli effetti della riformulazione dello svantaggio sono stati, in molti casi e nelle situazioni già compromesse prima, quelli di generare una sorta di impotenza psicologica, molto simile a quella descritta dall'autore; se si affida esclusivamente alla delega all'istituzione il compito di istruire non si fa che accentuare la dipendenza e, quando questa istituzione viene a mancare all'improvviso, il rischio di rendere i soggetti sempre più incapaci di organizzare le proprie esperienze di apprendimento e di attivare anche altre risorse diventa molto concreto.

Ben lontani, dunque, dal compimento dell'utopia illichiana, la preoccupazione per la mancanza della scuola, tradizionalmente intesa, nella pandemia può essere accostata a una descolarizzazione del sistema, soltanto attraverso le categorie impiegate dal dibattito mediatico: scorciatoie come si è detto; sul piano pedagogico può essere rappresentata, al massimo, come una descolarizzazione incompiuta, che ha bisogno di un attento lavoro di discernimento perché si possa proseguire tanto nell'una quanto nell'altra direzione.

Anche il generico appello all'intera comunità educante a sostenere il compito sociale della scuola durante l'emergenza, non contenendo un'intenzionalità che invertisse significativamente la rotta rispetto alle pratiche di insegnamento formalistiche e tradizionali, sembra non aver favorito, così come la descolarizzazione pedagogicamente orientata avrebbe inteso, processi di formazione più aperti e capaci di dar spazio alla creatività e all'autonomia di tutti i soggetti implicati. Proprio Illich, peraltro, specifica l'invito a un insegnamento che apra spazi di creatività e autonomia, realtà che, se si fosse avverata, avrebbe lasciato emergere anche forme di pensiero critico, particolarmente utili ai giovani per interpretare il peculiare periodo storico.

Una descolarizzazione reale perché pensata, di contro a quella solo formale perché subita nella pandemia, avrebbe potuto riportare i processi di apprendimento dentro tutta la società, dando vita a un pensiero pedagogico innovativo anche rispetto ai modelli di apprendimento-insegnamento futuri. Il concetto pedagogico di comunità educante rappresenta, infatti, l'organizzazione dell'apprendimento diffuso in diversi momenti e ambiti della vita sociale e non il mero coinvolgimento coatto dei genitori con cui contendersi la responsabilità del funzionamento o meno della didattica a distanza. Per Illich era l'unica strada possibile per risolvere le contraddizioni implicite al sistema scolastico. Per noi, oggi, alla luce dell'esperienza vissuta,

2 Il Rapporto BES Istat 2021 (<https://www.istat.it/it/archivio/rapporto+bes>; data di ultima consultazione: 31.1.2022) ha evidenziato che l'8% dei bambini e ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado è rimasto escluso da una qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle video-lezioni con il gruppo classe, quota che sale al 23% tra gli alunni con disabilità' (p. 68).

la più logica precauzione nei confronti di un sistema tradizionale che potrebbe non esistere più dovrebbe essere quella di rendere istruzione ed educazione parti di un processo più ampio e completo: quello della formazione umana e sociale di ogni soggetto da compiersi in una dimensione massimamente comunitaria. Ciò si può attuare solo nel momento in cui la scuola torna a essere il luogo della relazione educativa conaturata ai processi di apprendimento, relazione che pone l'obbligo di mettere costantemente in discussione, almeno secondo l'ottica della pedagogia critica, le certezze che potrebbero ritenersi assolute, ma che, in realtà, costituiscono l'esito di rappresentazioni sociali e di influenze storico-culturali, rispetto a cui è necessario un processo emancipativo che conduca alla consapevolezza e se, necessario, alla revisione dei propri condizionamenti.

L'istruzione richiama, dunque, a sé il mandato educativo della responsabilità delle scelte e della continua autoriflessione sull'agire didattico. Tutto ciò si deve tradurre, quindi, nella riappropriazione, all'interno dei curricoli scolastici, delle finalità educative da riconoscere alla scuola.

Un'ulteriore conferma alla tesi della descolarizzazione incompiuta si può ritrovare nel protrarsi dell'emergenza; quando, cioè, superato l'impatto confuso e traumatico con l'imprevisto, ci si è confrontati con le cosiddette ondate successive dell'epidemia. Ancora una volta, e senza nemmeno più l'alibi della mancanza di tempo, le scelte relative alle politiche scolastiche hanno scontato qualche semplificazione pedagogica di troppo e si sono risolte in un perpetuarsi di soluzioni emergenziali, frutto di ulteriori scorciatoie cognitive-emotive. La sensazione (che diventa un dato se la si confrontava con l'incremento dei contagi) è che la logica della scuola come luogo comune abbia prevalso sulla ragione pedagogica della scuola come luogo in comune. Ridurre le motivazioni del ritorno a scuola a prassi burocratiche ha riconfermato un'incapacità a pensare la scuola in modi differenti e alternativi e nulla ha aggiunto alla dimensione pedagogica del dibattito; anzi, lo ha lasciato al palo della contrapposizione presenza/distanza.

Situazione che è andata a toccare da vicino un altro nervo scoperto: quello dell'autonomia scolastica, generando una paralisi mai foriera di riflessioni che guardassero oltre l'imprevedibilità della curva dei contagi; riflessioni, cioè, che se fossero state di natura pedagogica sarebbero state chiamate ad

analizzare le implicazioni e le conseguenze delle restrizioni alla libertà individuale e del distanziamento fisico sulla riconfigurazione della relazione educativa nei contesti formali e non formali dell'educazione e sul ripensamento dei valori pedagogici della libertà e della comunità. Qui la sfida [non colta in tempo era] quella di tutelare contemporaneamente il diritto alla salute e il diritto all'educazione, suturando la necessità del distanziamento con l'esigenza della vicinanza educativa (Corbi, Perillo, 2020, p. 35).

“Questa crisi mondiale delle istituzioni può farci pervenire a un nuovo stato di coscienza circa la natura dello strumento e l'azione da condurre perché la maggioranza della gente ne assuma il controllo” (Illich, 1973, p. 17), avrebbe detto Illich e, probabilmente, avrebbe avuto ragione, oggi ancora più di allora, perché avrebbe intravisto una reale possibilità di mettere al centro e potenziare la trama delle interazioni sociali. La risorsa didattica *dell'assortimento degli eguali*, come egli stesso definì la possibilità di condividere domanda e offerta di apprendimento, avrebbe potuto richiamare una dimensione collettiva non soltanto dell'apprendimento in senso stretto ma anche dell'intero processo educativo, se al posto delle logiche direttive si fossero impiegate quelle comunitarie di una vera co-responsabilità.

A riguardare i dati sui danni legati alle difficoltà psicologiche è evidente che la scuola non ne fosse una causa prima, ma che la sua impossibilità a rispondervi prontamente un effetto collaterale certamente sì. E questo stato di cose non può, altrettanto certamente, essere imputato al dubbio sul ruolo educativo degli insegnanti ma a una gestione centralizzata che lo richiede e, al tempo stesso, ne mette in discussione i presupposti. Il “ritorno alla libertà” dopo il *lockdown* ha paralizzato e interrogato molti ragazzi e ragazze che sperimentavano l'angoscia di dover decidere cosa era bene e cosa era male, dove si mischiava la paura di perdere i rapporti a quella di poter fare del male al prossimo, mentre tutto intorno a loro mandava messaggi contraddittori e hanno trovato istituzioni, che a loro avrebbero dovuto dedicarsi, in balia di divieti e permessi che provenivano dall'alto e non da scelte ben ponderate che valutassero strumenti e possibilità.

Il nodo gordiano della questione educativa resta, dunque, ancora tutto da sciogliere. E può essere risolto solo riformulando l'originaria domanda di Massa; le opzioni in gioco non sono più se istruzione o educazione ma quale istruzione possa darsi in assenza di decisi e decisivi parametri autenticamente educativi (Bagni, 2022) nella scuola del post-pandemia.

### 3. Un giorno questa DaD ci sarà utile?

È esattamente in uno scenario critico per la scuola come quello attuale, dunque, che le proposte pedagogico-culturali, qui solo brevemente accennate, avanzate da Massa, Illich e, non da meno, quelle filosofiche di matrice deweyana sul valore della scuola e della convivenza scolastica come agente di democrazia (Rosini, 2018), vanno analizzate e approfondite rispetto a una scuola tutta da venire, per “riprendere un’elaborazione in grande del suo principio educativo” (Baldacci, 2014, pp. 7-8).

Rilanciare *in grande* il principio educativo della scuola del post-pandemia può significare, allora, reinvestire il tempo della distanza, speso nella necessità di mantenere un legame, nell’esigenza certo, ma ancor di più nel desiderio, di *rientrare nelle scuole* con qualche consapevolezza in più circa la ben dimostrata falsa pretesa di una loro insostituibilità, proprio nella misura in cui “l’assenza dell’aula, paradossalmente, ha mostrato che la scuola non può più fare come ha fatto: fingere che il mondo all’esterno non ci sia, tenuto fuori da quattro mura e che il suo sia uno spazio neutro” (Biscaldi, 2021, p. 140).

Ribadire, con maggiore energia pedagogica, che le scuole, in ragione della loro costituzione formativa

posseggono un tratto di profonda umanità: sono un luogo [...]. Il luogo, la dimensione di senso dello spazio, anche propriamente fisico, è categoria che non può e non deve perdersi, soprattutto nell’epoca [...] in cui la tecnologia e la rete scorrono su dimensioni altre, luoghi dai connotati molto diversi da quelli tradizionali (e materiali) o, se si vuole, non-luoghi. La scuola, anche nella sua fisicità, è luogo da abitare, e cioè uno spazio di relazione e di relazioni, di costruzione di identità, di storia e di memoria (Laneve, 2020, p. 14).

Non più, forse, l’unico possibile ma, di sicuro, un luogo autenticamente antropologico (Augè, 2009), vivificato dall’intenzionalità educativa, nel bene e nel male, nelle sue potenzialità e nei suoi limiti, proprio perché teatro della dinamica formativa tra istruzione ed educazione, di cui sono co-protagonisti soggetti in crescita e adulti a vario titolo coinvolti.

Ristabilire il ruolo della comunità scolastica, alla luce degli ultimi due anni, come luogo di relazioni sociali inclusive, educative perché in grado disinnescare le trappole della paura e dell’isolamento, così come la possibilità di ritrovare un luogo di incontri e relazioni di apprendimento vere anche, e soprattutto, per coloro le cui potenzialità sono ancora più nascoste e peculiari (Manno, 2021), memori della profezia di Illich secondo cui “quando una società, qualunque essa sia, reprime la convivialità al di sotto di un certo livello, diventa preda della carenza” (Illich, 1973, pp. 11-12), riconduce all’idea di Dewey di una scuola come “semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente” (Dewey, 1954, p. 10) alla formazione umana e sociale di ogni soggetto.

Inoltre, la posta in gioco per costruire, davvero, le condizioni di un nuovo sistema formativo di istruzione e educazione, che superi le semplificazioni e le dicotomie in questa sede messe sinteticamente in discussione, richiede un impegno pedagogico scandito dai tempi della ricerca e della riflessione sul piano politico e culturale rispetto al rilancio educativo della visione della scuola che non potrà fare finta di non vedere le ricadute positive e negative di quasi due anni di didattica a distanza. Ricadute che al momento non possiamo prevedere ma che dobbiamo prospettare, in ragione del carattere di previsionalità insito nella progettazione pedagogica più volte richiamata.

S’innesta qui il tema della cittadinanza digitale dal momento che questa si salda ormai a quella analogica: costruire una piena consapevolezza della vita in rete non risponde più alla necessità di conoscere solo una strumentazione, ma a quella poliedrica di vivere nella pienezza della (e delle) libertà quella dimensione – digitale appunto – che ormai è un modo in cui si svolge l’esistenza, un modo di essere (Laneve, 2020, p. 16)

delle giovani generazioni, alimentato e messo alla prova anche dall’esperienza della DaD. Ulteriore priorità legata dal nodo inscindibile tra istruzione ed educazione per la scuola del prossimo futuro dovrà, dunque, essere

quello di farsi cassa di risonanza sfruttando in maniera costruttiva le dimensioni culturali ed educative dei media, impegnandosi in prima persona per creare, con la collaborazione di esperti, situazioni di



apprendimento significative, calate nei contesti, in cui poter sperimentare pratiche digitali socialmente condivise [...] in ambiti formali, informali e non formali, servendosi delle tecnologie nell'ottica di costruire una cultura della democrazia, in una dimensione di partecipazione che integra dialetticamente l'autonomia personale con la collettività (Fabbri, Soriani, 2020, p. 61).

Per ritornare, in conclusione, alla provocatoria domanda sull'utilità di questo tempo trascorso in DaD, appare importante, necessario e pedagogicamente urgente riflettere oggi sulle condizioni dell'istruzione e dell'educazione di bambini e adolescenti durante la pandemia affinché anche la retorica della ricostruzione, contenuta in ogni proclamo sul post-pandemia, non risulti miope rispetto a un dato di realtà: ciò che ci si propone di ricostruire è per i più giovani, soprattutto, ciò che è ancora da costruire, un inedito che non potrà essere un risarcimento del tempo messo in pausa ma che dovrà tenerne conto. Delicata operazione che, nella sua peculiarità pedagogica, dovrebbe riscoprire l'originale principio dell'*ask the boy*: chiedere, interrogare, ascoltare la narrazione dei ragazzi e delle ragazze per scoprire le emozioni che hanno vissuto nel trascorrere della pandemia, tanto a livello individuale quanto a livello comunitario, per far emergere il racconto di quella che in altre sedi è stata definita *un'adolescenza in stand-by* (Maltese, 2021), al di là e oltre le polarizzazioni dello sguardo adultocentrico che "ha provocato una ulteriore passivizzazione dei giovani: in tutte le fasi della pandemia, bambini/e e adolescenti sono stati posti nella condizione di "spettatori muti", laddove il mondo adulto prendeva decisioni che spesso negavano i loro interessi e pretendeva da loro che eseguissero passivamente, da "bravi ragazzi", gli ordini e le regole imposte" (Silva, Gigli, 2021, p. 9).

Si ribadisce, così, "la necessità di investire sulla ricerca di nuovi percorsi che nel medio della formazione ri-trovino e ri-orientino gli elementi di una conflittualità che riapra il gioco delle alternative e consenta di prefigurare il futuro non come semplice prolungamento del presente, o come ritorno a una non ben definita 'nuova normalità', ma come superamento delle sue contraddizioni" (Corbi, Perillo, 2020, p. 35).

## Nota Bibliografica

- Augè M. (2009). *Nonluoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano: Eléuthera.
- Bagni G. (2022). Quali competenze? Istruire è diverso da forgiare, *CIDI Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti*, in <<http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/competenze-istruire>>, (ultima consultazione: 04/04/2022).
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio: Mercato o Democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, London: Paradigm Publishers.
- Biscaldi A. (2021). Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia, *Narrare i Gruppi*, 16, 2, 2021, pp. 129-145.
- Boix Mansilla V., Jackson A. (2021). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.
- Centro di documentazione nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e Dipartimento per le politiche per la famiglia (2021). Covid-19 e adolescenza, in [https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza\\_report\\_maggio2021.pdf](https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf) (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Colicchi E. (2018). Identità disciplinare, problema e confini in pedagogia. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, (pp. 17-24). Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E., Oliverio S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, pp 183-199.
- Corbi E., Perillo P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite, *Rassegna di Pedagogia*, LXXVIII, 1-2, pp. 23-36.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri M., Soriani A. (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia, *Pedagogia Oggi*, XIX, 2, pp. 54-63.
- Illich I. (1971). *Deschooling society*, London: Harper and Row.
- Illich I. (1973). La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti allo sviluppo, in <<https://periferiesurbanes.org/wp-content/uploads/2010/08/La-Convivialit%C3%A0.pdf>>, (ultima consultazione: 04/04/2022).

- Laneve C. (2010). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?* Roma: Carocci.
- Laneve G. (2020). I tanti significati del luogo scuola: uno sguardo costituzionale. In G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: Eum.
- Maltese S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maltese S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 3-11.
- Manno D. (2021). *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*. Barletta: Cafagna.
- Mariani A. (2020). Un'emergenza inquietante a più volti, *Studi sulla formazione*, 23, 1, pp. 5-7.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mornioli A. (2022). Intervista in <https://www.rossettorri.it/mornioli-la-pandemia-non-ha-inventato-nulla-ha-solo-aggravato-poverta-educativa-abbandonamento-e-fallimento-formativo/> (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Oliverio S. (2020). Coltivare il pensiero dell'essenziale: la Philosophy For Children tra "crisi e nuovo inizio". *Quaderni di Intercultura*, XII, pp. 117-131.
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 69-76.
- Rapporto BES Istat 2021 in <<https://www.istat.it/it/archivio/rapporto+bes>> (ultima consultazione: 04/04/2022).
- Rivoltella P. C. (2020). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più, in <[Avvenire.it](https://www.avvenire.it)> (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, in [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Schlauch M. (2021). Verso la fine della scuola? L'utilizzo della Social Science Fiction per esplorare prospettive pedagogiche sulla tecnologia, *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2, pp. 169-178.
- Silva C., Gigli A. (2021). Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana di educazione Familiare*, 18, 1, pp. 5-17.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- United Nations (2020). *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, in <[https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un\\_policy\\_brief-covid\\_and\\_mental\\_health\\_final.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf)> (ultima consultazione: 4/04/2022).