

Pubblicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Pandemic crisis and educational poverty: between regression of the right to education and new training opportunities

Crisi pandemica e povertà educativa: tra regressione del diritto all'istruzione e nuove opportunità formative

di

Giorgio Crescenza

*Universidad de Alicante & Università degli Studi di Roma Tre
crescenza.doc@gmail.com

Abstract

Health emergency and the following crisis for the pandemic, still alive, give evidence how much our social- economic systems create many inequalities. We can suggest, for example , not all the Countries is not able to put into action the hygienic rules to prevent the virus diffusion or in our "home land", there are many difficulties to connect on internet in many areas of Italy or the shortness of devices. This article reflects on the right of education as a great conquest in contemporary age, nowadays it is denied as a consequence of a pandemic that has shown the weaknesses of our educational system, inequality and different digital instruments that is the last dimension of an educational poverty. Education, in such an emergency situation, has to react with a great effort that is not only for this moment but a test for the future with a new educational approach, not any more affected by economic needs.

Keywords: pandemic, illiteracy, inequality, distance learning, rights

Abstract

L'emergenza sanitaria e il successivo stato di crisi, risultato della pandemia purtroppo ancora in corso, hanno dimostrato quanto l'insostenibilità dei nostri sistemi socio-economici sia alla base di molte disuguaglianze. Si pensi, per esempio, ai Paesi non in grado di applicare le norme igieniche che prevengono la diffusione del virus o, rimanendo in "casa nostra", le difficoltà di molti studenti di partecipare alle attività di didattica a distanza a causa di una connessione internet non sufficiente (o, in alcuni casi, completamente non a disposizione) e della mancanza dei *device* necessari. L'articolo riflette, a partire dalla negazione del diritto all'istruzione conquistato nell'età contemporanea, sulle conseguenze della pandemia che ha aggravato le debolezze del sistema, le disuguaglianze e il divario digitale che è un'ulteriore dimensione della povertà educativa. L'educazione, in una tale situazione di emergenza, è chiamata a uno sforzo ancora più profondo, che non restituisca, però, solamente una risposta alle difficoltà del momento, ma ripensi il carattere pedagogico dell'istruzione, non soggetto alle logiche economiche.

Parole Chiave: Pandemia; Analfabetismo; Disuguaglianze; Didattica a distanza; Diritti.

Introduzione

La pandemia causata da un nuovo ceppo del coronavirus, denominato COVID19, ha coinvolto a livello globale le economie, le politiche e le società tutte, incidendo ovviamente sulle singole vite di ogni persona, imponendo delle risposte quanto mai immediate, ma anche molto incerte e parziali.

In quella che Morin ha definito *l'età della complessità* (Morin, 1999), gli avvenimenti legati all'emergenza sanitaria hanno velocemente colpito le vite di tante persone attraverso modalità e tempi differenti, ma pervasivi, rammentando ad ognuno l'estrema interdipendenza delle nostre vite, tanto a livello locale, quanto a livello globale. In una fase di profonde trasformazioni, nonché emergenze caratterizzate dall'incremento della complessità e dalla crisi di alcuni paradigmi interpretativi, il più grave pericolo che la scuola deve affrontare è l'estraneità della cultura scolastica, il suo risultare inerte verso la cultura della vita quotidiana, della partecipazione alla vita civile, del lavoro e delle professioni (Oliviero, 2016, pp. 125-140).

Le epidemie, oltre a costituire un rapporto fra i gruppi umani colpiti e determinati agenti patogeni parassitari, hanno sempre inciso profondamente nei rapporti fra i gruppi umani, favorendo il trionfo dell'uno sull'altro, la loro convivenza, aprendo la via alla diffusione di germi in popolazioni prive di anticorpi specifici o chiudendo tale via attraverso l'isolamento, la quarantena, processi di immunizzazione etc. (Berlinguer, 2004; Cosmacini, 2016).

La situazione attuale mostra una realtà duplicemente drammatica. Da una parte, indica una realtà contrassegnata da forti ineguaglianze delle condizioni di vita che, tanto nei Paesi ricchi quanto in quelli del Terzo e Quarto mondo, non solo paiono avviate a non attenuarsi ma, al contrario, continuano ad approfondirsi. Dall'altra, vediamo come, nelle nostre società opulente, si accentui la tendenza a sottacere la questione di tali ineguaglianze (Unterhalter, North, 2017). A fronte di tutto questo emerge la radicale incapacità, da parte dell'Occidente, a *pensare la povertà*, ossia a farsi carico delle ineguaglianze che accompagnano il predominio dell'economia come valore assoluto e dominante e a pensarla quale fenomeno co-essenziale a quello dell'opulenza stessa. All'interno, cioè, dei quadri concettuali del neo-liberismo imperante non trova margini di *problematizzazione* il meccanismo per cui la crescita del benessere per certi segmenti della popolazione mondiale

produce, per altri e ben estesi segmenti, la crescita di malessere, miseria, malattia e morte. È un deficit di pensiero che va a braccetto con quel processo di riduzione alla condizione di superfluità (Baldacci, 2019).

L'emergenza pandemica e la didattica dell'emergenza

Sul piano internazionale la pandemia ha ricordato ai più smemorati gli effetti della globalizzazione, che lega con un doppio filo una società all'altra, annullandone i confini geografici e le distanze. Su un piano più ristretto, i percorsi di vita delle persone sono stati stravolti in virtù della natura ormai complessa delle vite di ogni individuo (Mortari, 2017).

La pandemia non è soltanto l'esito di una malattia epidemica che si diffonde. È anche un processo sociale perché il virus che produce il fenomeno non determina solo malattia, dolori, morti. La pandemia colpisce le persone, ne condiziona il modo di pensare, agire, vivere, relazionarsi con sé e gli altri. Mette in crisi le sicurezze esistenziali ed economiche, accentua le insicurezze già presenti prima, rende incerto il futuro, accentua le debolezze, rischia di separare piuttosto che unire le persone, rende esplosiva la separazione tra i garantiti e i meno garantiti.

Una delle dimensioni che più di altre è stata investita da un cambiamento importante, per i diversi attori coinvolti in essa, è l'istruzione scolastica. Per contrastare ed arginare i rischi di contagio da Covid19, le scuole, come numerose attività lavorative, sono state chiuse e destinate per il loro proseguimento ad una dimensione domestica, seppur con delle differenze in merito. Non tutte le attività professionali hanno potuto effettivamente "traslocare" all'interno delle mura di casa; alcune si sono inesorabilmente interrotte, acuendo una crisi economica ed occupazionale di cui l'Italia non sentiva certamente nostalgia. Altre attività, come ad esempio quella dei docenti, sono invece potute proseguire, così come le attività degli studenti, attraverso una serie di decreti emanati dal Presidente del Consiglio (DPCM), atti a stabilire, in modo frammentato ma continuo, la permanente chiusura delle aule scolastiche e l'obbligatorietà della realizzazione della DAD (didattica a distanza). Questi i due elementi chiave che hanno richiesto una trasformazione grande e improvvisa per la scuola e per tutti coloro che con essa si sono trovati a cambiare abitudini, tempi, spazi e relazioni, investendo di ulteriore complessità una realtà già faticosa, in cui docenti, studenti e genitori hanno vissuto una scuola diversa, inconsueta ed incerta (Roncaglia, 2020).

Sono passati diversi mesi dallo scoppio pandemico e i dati sulla diffusione del contagio lasciano purtroppo presagire l'avvicinarsi di una nuova fase acuta, ma se si fossero resi comprensibili gli effetti complessivi del confinamento (a partire da una scelta attenta delle parole: "distanziamento sociale" è un'espressione terribile, evocativa di immani tragedie; poteva essere decisamente meglio "distanziamento interpersonale"), non si sarebbero sminuite le misure, le avremmo solo rese più comprensibili e gestibili.

La crisi pandemica ci obbliga a ripensare la nostra posizione nel mondo, senza assolutizzare la nostra crisi, ma vedendola come opportunità educativa per avviare nuovi progetti di sostenibilità pedagogico-educativa che possano rispondere alle grandi questioni sociali: fame, sete, povertà, miseria e malattie di gran parte degli abitanti del pianeta (Malavasi, 2020).

La didattica a distanza e il diritto all'istruzione tra vecchi e nuovi scenari

Lunedì 9 marzo 2020 è la giornata che sicuramente farà la storia dell'educazione, e non solo, nel nostro Paese. In quella data ci viene comunicato che, dal giorno successivo, le lezioni sono sospese in tutti gli istituti scolastici. Ma la settimana prima di questo evento, quando già si cominciava a

parlare della probabilità di dover "insegnare a distanza", in diverse aree del Paese già si erano chiuse alcune scuole. Da quei giorni, insieme al compito di continuare l'anno scolastico, le équipes dirigenziali del Ministero e delle Istituzioni scolastiche hanno cominciato a pensare a opzioni e possibilità, valutando le risorse che erano disponibili e sono state delineate delle ipotesi nel caso in cui fosse venuta meno la scuola. Ed è successo, ma solo a metà. Le lezioni frontali sono state sospese, gli studenti hanno smesso di frequentare gli istituti scolastici, ma non hanno smesso di "andare a lezione". Fin dal primo giorno le scuole hanno messo a punto dei piani per una didattica dell'emergenza. In tutte le scuole, con una molteplicità e diversità di risorse, si sono realizzate proposte e strategie didattiche, eventi per bambini, adolescenti e giovani affinché non smettessero di imparare.

La didattica a distanza è stata essenziale in questa fase di emergenza. È importante esserne consapevoli, proprio per evitare di ipotizzare, come pure da qualcuno è stato fatto, una sua strutturazione stabile una volta tornati a una situazione di normalità (Baldacci, 2020, p. 154). I limiti della Dad non sono solo quelli di cui generalmente si parla e che attengono a una sfera socio-affettiva. Ne esistono altri che riguardano la sfera dei processi cognitivi, proprio perché il cuore dell'attività scolastica è sempre stata l'aula, da non confondersi con la classe. Gli studenti, ai tempi della legge Casati (1859), erano inseriti in classi uniformi quanto a conoscenze culturali, non costituite sulla base dell'età. In una medesima aula vi potevano essere, così, bambini appartenenti a diverse età con il rischio di disparità sul piano dello sviluppo psicologico (Covato, Sorge, 1994; Pruneri, 2019, p. 117). La prima classe non indicava quindi, come accade oggi, l'aula frequentata dai bambini di sei anni, ma più estesamente il luogo dove arrivavano gli studenti digiuni di ogni cognizione scolastica. Nella medesima aula potevano coesistere più classi, per esempio la I inferiore e superiore, cioè bambini alla loro prima esperienza didattica, ripetenti, preadolescenti analfabeti, insieme a coetanei già minimamente alfabetizzati (Pruneri, 2006).

In classe poi si condivide uno spazio fisico e non è una questione secondaria. La presenza fa comunità, crea un microcosmo dove si genera un processo di messa in comune di significati e di valori che danno senso al lavoro scolastico (Ferrari, Matucci e Morandi, 2019). Ma ancora poco tempo fa, eravamo tutti analfabeti, carne da trincea, madri inesauste della Patria premiate dal Duce come le bestie più fruttifere, manodopera da spostare, emigranti. In un comizio del 1948 a Napoli, Alcide De Gasperi si rivolse alla folla senza pane e senza lavoro e disse: "Imparate l'inglese e andate all'estero". Era il risultato del ventennio fascista, del libro e moschetto, dei saggi ginnici e delle leggi razziali. Era realistico De Gasperi.

I problemi da affrontare nel secondo dopoguerra sono davvero tanti, in parte analoghi a questo periodo di grave crisi economica e si collegano sia a questioni di «lunga durata», sia ai problemi emergenti collegati al dopoguerra (povertà, ricostruzione, conflitti sociali, questione femminile, analfabetismo) e al complesso percorso di emancipazione - politico, sociale e culturale nonché psicologico - dalla lunga dittatura (Ambrosoli, 1987; Ghizzoni, 1997; Pazzaglia, Sani, 1997).

In primo luogo, i tassi di analfabetismo sono ancora significativi, seppure variegati nei vari contesti della nostra penisola, con diversità che distinguono il Nord dal Sud, la città dalla campagna, le zone industrializzate da quelle semplicemente agrarie. I dati del censimento del 1951 fotografano una realtà italiana che ha ancora il 17,92 per cento degli italiani sprovvisti di licenza elementare, a cui aggiungere il 12,90 per cento di analfabeti dichiarati (Marchesini, 1993, pp. 20). Inoltre, la

campagna di alfabetizzazione del regime fascista, enfaticamente rivendicata come un obiettivo emergente del governo, è in realtà stata attraversata da contraddizioni vistose che hanno reso il processo frastagliato e difficile, già negli anni successivi alla Riforma Gentile del 1923. Ci sono numerosi indizi che dimostrano la distrazione di grandi investimenti economici, dirottati dalla scuola alla politica espansionistica del regime nei territori africani (Marchesini, 1993, p. 33), aumentando così la povertà nelle zone rurali o depresse del paese, e le discriminazioni di genere nei processi di alfabetizzazione. Cosicché, se nel 1921 si hanno 1.292 femmine analfabete per 1.000 maschi analfabeti, nel 1931 sono 1.474, nel 1951 sono 1.527 (Marchesini, 1993, p. 14).

Ancora, l'idea di contenere l'istruzione popolare distinguendola nettamente dalla formazione della classe dirigente resta una concezione dominante fino al secondo dopoguerra ed è ravvisabile nel mantenimento della scuola disegnata dalla Riforma Gentile, ossia di una scuola secondaria centrata sulla supremazia del ginnasio inferiore e del liceo classico, come percorso riservato alla formazione della classe dirigente, a differenza degli altri percorsi che non danno sostanzialmente accesso all'università e che sono pensati come professionalizzanti (Sani, 2020, p. 41). La scuola elementare rurale, inoltre, oltre ad un alto tasso di evasione scolastica, è ancora afflitta da una profonda povertà di mezzi e strutture e dalla presenza di pluriclassi, di doppi turni, di sdoppiamenti, di locali e arredi inadatti (Barausse, D'Alessio, 2018, pp. VII-XXXIV).

Si trattava, allora, di ripensare missione e finalità della scuola in un mondo in cui era necessario sapere di più in ogni fase della vita, in una realtà di vita e di lavoro in rapido cambiamento. E nell'esclusione dai processi rischiava di creare nuove povertà e di moltiplicare in modo irreparabile dislivelli e differenze sociali (Crescenza, 2020). Diventava allora scelta di democrazia, condizione per uno sviluppo economico equilibrato sul piano sociale, quella di un paese che riuscisse a garantire livelli diffusi di istruzione al più alto numero di cittadini, combattendo l'idea che la formazione serva solo a selezionare i migliori, piuttosto che a intercettare e valorizzare le capacità specifiche di ognuno. Ed era scelta di democrazia quella di combattere le disuguaglianze che, attraverso quell'idea dell'istruzione, si riproducono nella scuola e attraverso la scuola, tra coloro che hanno accesso alle competenze che contano e coloro che ne sono esclusi (Premoli, 2012).

La storia del '900 è stata anche la storia di un aumento medio dei livelli di scolarizzazione e dell'ampliamento dell'accesso all'istruzione (Cambi, 1994; Pesci, 2016). Non potremmo pensare il '900, né le trasformazioni socioeconomiche e culturali che lo hanno abitato, senza tale processo. Questa storia, animata dalla tensione verso la scuola per tutti e per lungo tempo apparsa come una traiettoria inarrestabile, ha subito, negli ultimi decenni, una brusca interruzione (De Giorgi, 2020). Lo si può rintracciare in alcune preoccupanti evidenze empiriche: dal calo di studenti che si iscrivono all'università; alla riduzione, di fatto, dell'obbligo scolastico (la possibilità di assolvere l'obbligo in alternanza scuola-lavoro ha precisamente questo effetto); alle promesse tradite sullo 0-6 che doveva essere il nuovo traguardo verso una maggiore democrazia nell'accesso all'istruzione.

“Una storia, quella della scuola, che nel tempo e nei diversi contesti ha escluso, formato al fine di escludere e insegnato a escludere” (Ferrari, 2020, p.27), una storia che oggi alla luce della pandemia si ripete, allontanando i ragazzi meno abbienti.

La disuguaglianza sociale si sperimenta già da bambini, purtroppo, nelle risorse che si hanno, nelle possibilità di futuro che si percepiscono davanti a sé. Con la chiusura delle scuole questo è diventato ancora più evidente perché è mancato un luogo in cui tutti i bambini potessero avere la

stessa cosa, anche a causa della mancanza dei *device* necessari. La modalità con cui si è cercato di supplire a questa mancanza di un luogo per tutti ha ampliato le diseguaglianze. Non avere i soldi necessari per pagare gli strumenti tecnologici e la connessione veloce necessaria per la didattica a distanza ha determinato disparità nell'accesso all'istruzione, ma anche diseguaglianze culturali. Anche avere o non avere i genitori in grado di dare una mano ai propri figli ha fatto la differenza, così come lo spazio a disposizione: tanti bimbi facevano lezione *online* in cucina, con i rumori di fondo e i fratelli. Tantissimi dovevano condividere con loro e i genitori un unico computer o cellulare di famiglia. La Ministra Azzolina ha sempre sostenuto che la scuola non si è fermata grazie alla didattica a distanza, ma per tanti bambini il lockdown della scuola è stato totale. Per alcuni, i meno privilegiati, ha comportato anche perdere l'unico pasto proteico del giorno. Da un momento all'altro hanno perso la scuola e anche la mensa, garanzia di alimentazione adeguata durante la settimana. La già alta dispersione scolastica sta aumentando ancora. L'emergenza coronavirus ha messo a nudo nuove esigenze per il paese, ma soprattutto ha ribadito (e reso evidenti) necessità che già esistevano. In particolare, quelle legate alla digitalizzazione del paese. Si è misurata tutta la distanza tra chi aveva a disposizione gli strumenti per comunicare, lavorare, studiare, potendo reagire al momento di crisi, e chi no.

Nuove diseguaglianze e povertà educativa

Il divario digitale è un'ulteriore dimensione della povertà educativa, anche fra i più grandi (Díez Gutiérrez, Rodríguez Fernández, 2020). Una difficoltà che trova conferma anche nelle recenti pubblicazioni dell'istituto di statistica (ISTAT, 2020). Il 12,3% dei minori in età scolastica non ha un computer a casa, quota che sfiora il 20% nel mezzogiorno. Parliamo di circa 850mila giovani tra 6 e 17 anni. Il 57%, pur in presenza di un pc in casa, non ha un suo dispositivo personale e deve dividerlo con gli altri componenti della famiglia.

Soltanto il 6,1% dei ragazzi tra 6 e 17 anni vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per componente. Nei fatti il diritto all'istruzione non è stato garantito a tanti bambini e ragazzi. Lo stesso Ministero ha comunicato che si è perso un 20 per cento di bambini. L'Agcom indica una percentuale del 30 per cento di bambini e ragazzi. È un numero enorme ed è importante invertire la rotta. La crisi economica determinata dall'emergenza sanitaria legata alla diffusione del Covid-19 ha investito la realtà italiana in un momento di prolungata debolezza del ciclo economico. Secondo quanto diffuso dall'Istituto Nazionale di Statistica nel Rapporto Annuale sulla situazione del Paese 2020 se si prendono in considerazione i primi tre mesi del 2020, il blocco parziale delle attività connesso alla crisi sanitaria ha determinato effetti diffusi e profondi. Il PIL si è contratto del 5,3%, una percentuale che cresce da un monitoraggio ad un altro, su base congiunturale. Dal lato della domanda, i consumi privati hanno segnato una caduta del 6,6% rispetto al trimestre precedente, gli investimenti dell'8,1%, mentre vi è stato un contributo positivo delle scorte.

La povertà economica, in altri termini, lungi dal dover essere identificata come pura e semplice scarsità di reddito, va considerata come mancanza di *capacitazioni* di base, ossia delle capacità, che la società dà o nega, di scegliersi una vita cui si dia, a buona ragione, valore. Scrive Sen (2001):

“La *capacitazione* di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. È, dunque, una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi). Un benestante che digiuni, per esempio, può anche

funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un *insieme di capacitazioni* diverso da quello del secondo l'uno può decidere di mangiare bene e di nutrirsi adeguatamente, l'altro non può" (p. 79).

Pertanto, al di là da visioni anguste della povertà, una comprensione più profonda delle sue cause e della sua natura comporta il riconoscimento delle forti connessioni empiriche che tengono legati diversi fattori strumentali che influenzano lo sviluppo delle capacitazioni sostanziali degli individui:

“Le libertà politiche (diritto di parola, libere elezioni) contribuiscono a promuovere la sicurezza economica; le occasioni sociali (sotto forma di strutture scolastiche e sanitarie) agevolano la partecipazione economica; l'infrastruttura economica (sotto forma di possibilità di avviare un'attività commerciale o produttiva) può contribuire a produrre sia prosperità personale, sia risorse pubbliche da destinare ad attività sociali. Libertà di tipo diverso possono consolidarsi reciprocamente (Ivi, pp. 16-17).

Pertanto, sarebbe un errore di principio ricondurre il terreno di quelle che chiamiamo *nuove povertà*, intese come dimensioni di bisogno non riconducibili univocamente a necessità di ordine economico, a carenze e vuoti determinati unicamente da congiunture legate alla crisi economica, poiché aspirazioni, emozioni, pensiero divergente sono moltiplicatori di risorse che si sviluppano in relazione di opportunità culturali presenti ad ampio raggio sul territorio (Sirignano, Tomarchio, 2018, pp. 880-881).

Il sistema pubblico dell'istruzione e della formazione rappresenta sicuramente una chiave privilegiata di accesso all'inclusione sociale e all'esercizio della cittadinanza, oltre che una risorsa essenziale per lo sviluppo economico e democratico di un paese. Per questo occorre rispondere con forza alla povertà educativa e alla nuova segregazione sociale, ai divari territoriali, oltre che alle nuove sfide dell'innovazione tecnologica, attraverso: l'accesso universale al sistema educativo pubblico integrato, generalizzando la scuola dell'infanzia, con intervento prioritario nel Sud del Paese; l'innalzamento dei livelli di istruzione e l'obbligo scolastico a 18 anni, da perseguire in funzione del riordino dei cicli del nostro sistema d'istruzione; il diritto soggettivo all'apprendimento permanente e alla formazione in ogni fase della propria vita e maggior sostegno al diritto allo studio e realizzazione dell'effettiva gratuità per il percorso di istruzione.

Ruolo e responsabilità pedagogiche

Una comunità si riconosce dall'importanza che assegna alla formazione. A ogni livello, partendo dalle bambine e dai bambini ai quali va assicurata, fin dai primi anni, la possibilità di esercitarsi sulla propria interiorità: di pensare in grande almeno in alcune occasioni, che poi si riveleranno fondamentali in età adulta. La virtù, come insegna Aristotele, si apprende nella pratica e questo vale in ogni fase della vita, per ogni professione (Marrou, 1966).

Fornire a tutti i soggetti, in particolare a quelli svantaggiati, le strumentalità cognitive e conoscitive indispensabili per l'attivazione dei processi di autoemancipazione e autodeterminazione, è il piano formativo di una consolidata tradizione pedagogica democratica. È una marcia in atto da lungo tempo iniziata soprattutto con Dewey e Gramsci. Classici che sono stati anche portatori di modelli scolastici di alto profilo e di densa e lunga durata (Covato, 1983; Bellatalla, 1999; Baldacci, 2017; Fiorucci, Lopez, 2017; Borruso, 2018). Si tratta di garantire ai poveri della Terra gli strumenti linguistici di base per prendere coscienza di se stessi, del proprio mondo di vita, della propria storia di sfruttamento e subordinazione. È attraverso la conquista dei codici, degli alfabeti e dei saperi che è infatti possibile, seguendo le esperienze già realizzate da educatori come Freire e don Milani,

accedere ai luoghi della partecipazione politica, economica e tecnologica e rivendicare, così, il senso della propria presenza.

Come scrive Massimiliano Fiorucci (2020), ricordando l'impegno di don Sardelli e la meravigliosa esperienza della Scuola 725:

“L'istruzione è un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze; in questi anni, nonostante tutto è rimasta, come si è detto, uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcampo rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalistica che sembra prevalere (p. 7)”

Nei mesi difficilissimi che abbiamo attraversato con le scuole chiuse, l'obiettivo primario è stato quello di affermare la loro presenza anche in una situazione di emergenza mai vissuta. Stabilire un contatto con gli alunni e con le loro famiglie per evitare che, nell'isolamento in cui eravamo tutti costretti, prevalesse il vuoto.

La scuola, dunque, malgrado gli attacchi cui viene sempre più spesso sottoposta, resta la più importante istituzione educativa in grado di sostenere, sinergicamente con le altre istituzioni formative, lo sviluppo di una ampia e colta visione d'insieme della cultura come risultato dell'articolazione delle culture (Frabboni, Pinto Minerva, 2014). Una interpretazione che si traduce nella possibilità di moltiplicare e, problematicamente, relativizzare i punti di vista a partire dai quali sottoporre a indagine critica ogni particolare oggetto, problema, ipotesi, questione, con l'ausilio di eterogenei alfabeti scientifici, culturali, antropologici; di media tecnici, artistici, intellettivi; di codificatori linguistici, estetici, etici. I pericoli, dunque, non sono di poco conto e Frabboni (2007) non manca di indicarne due esemplificativi: il rischio di un indebolimento della scuola pubblica; il rischio di un indebolimento della scuola laica. Due caratteristiche per le quali si è dovuto lottare fisicamente e ideologicamente; nelle quali risiedono fondamentali valori culturali e sociali; con le quali si è costruito un modo di essere e di vivere qualificato eticamente e politicamente.

Infatti:

“è compito della scuola pubblica e laica neutralizzare (nel nome del soggetto-persona) l'odierna duplice onda lunga – antidemocratica e omologante – sollevata dalle economie neoliberiste (che sognano una scuola-azienda competitiva e senza cuore) e dall'alfabetizzazione mediatica (che sogna una scuola catramata da un pensiero unico: vuoto di curiosità e di dubbi perché privo di un pensiero libero, critico, plurale). [Il rischio è di] una società tutta economia – prossima sempre più al Far West: senza regole e senza etiche solidaristiche – [che] darà vita a una strategia di gioco imperniata sul ritiro dello stato dall'istruzione delle giovani generazioni, con relativo disinvestimento sulla scuola pubblica. (p. 95)”

Improvvisamente la nostra scuola si è ritrovata in una nuova architettura educativa che ha vissuto, e vive ancora, l'incertezza di alcune antinomie: domestico ed estraneo; sociale e virtuale; solitario e relazionale; programmazione e socializzazione; presenza e distanza, etc. e si potrebbe procedere all'infinito tra categorie che esprimono i diversi volti che questa emergenza ha provocato e che ci interroga su ruoli e funzioni di tutti i luoghi della formazione e, soprattutto, sui ruoli che rivestono coloro che sono chiamati ad educare, meglio “formare”, gli altri e se stessi. È venuto a mancare un intero sistema scolastico come “luogo sociale significativo” (Baldacci, 2020) ovvero come luogo in cui fare ed essere comunità, in cui il senso di relazionalità e di comunicazione sono centrali e fondanti.

Garantire l'istruzione per tutti significa intervenire su molti aspetti del sistema educativo (e non solo) per rimuovere barriere materiali e immateriali e rendere i percorsi educativi capaci di accogliere e di parlare a ciascuno. Il primo e fondamentale passo verso questo obiettivo è garantire l'accesso a tutte e tutti al fine di ricostruire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro *normalità* (Riva, 2012, pp. 36-58).

Riferimenti bibliografici:

- Ambrosoli, L. (1987). *La scuola alla Costituente. Introduzione storica e testi*. Brescia: Paideia.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2020). La pandemia e il fallimento della scuola-azienda, in *MicroMega* Dopo il virus, un mondo nuovo? 4/2020, Roma, pp. 147-157.
- Barausse, A., D'Alessio, M. (2018). La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali. In A. Barausse, M. D'Alessio (Eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Berlinguer, G. (2004). *La salute globale*. Milano: Edizione Missioni- Galleano.
- Borruso, F. (2018). Il pensiero di un innovatore. La rivoluzione pedagogica di John Dewey. In J. Dewey, *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Cambi, F. (1994). *Manuale di Storia della Pedagogia*. Roma- Bari: Laterza.
- Cosmacini, G. (2016). *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste nera ai giorni nostri*. Roma- Bari: Laterza.
- Covato, C. (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Urbino: Argalia.
- Covato, C., Sorge, A.M. (Eds.), (1994). *Fonti per la storia della scuola, I, L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i Beni culturali e ambientali.
- Crescenza, G. (2020). *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche*. Lecce- Brescia: Pensa Multimedia.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Díez Gutiérrez, E. J., Juan Ramón Rodríguez Fernández, J. R. (Eds.), (2020). *Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Ferrari, M. (2020). *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*. Brescia: Editrice Mocelliana.
- Ferrari, M., Matucci, G., Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione ad oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M. (2020). La pedagogia "popolare" della Scuola 725. In R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*. Roma: Donzelli.
- Fiorucci, M., Lopez, G. (Eds.), (2017). *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: Roma TrE-Press.
- Frabboni, F. (2007). L'orizzonte laico della pedagogia e della scuola. In F. Frabboni (Ed.), *Idee per una scuola laica*. Roma: Armando.
- Frabboni, F., Pinto Miverva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Ghizzoni C. (1997). *Educazione e scuola all'indomani della Grande guerra. Il contributo de 'La Civiltà Cattolica' (1918- 1931)*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

- Marchesini, D. (1993). Città e campagna nello specchio dell'alfabetismo (1921-1951). In S. Soldani, G. Turi, (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, voll. II. Bologna: Il Mulino.
- Marrou, H. I. (1966). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliviero, S. (2016). Lavoro, consumo e formazione: una prospettiva storico-educativa, *Rivista di Storia dell'educazione 1*, pp. 125-140.
- Pazzaglia, L., Sani, R. (Eds.), (1997). *Scuola e Società nell'Italia Unita*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Milano: Mondadori.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pruneri, F. (2006). *Oltre l'alfabeto: l'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pruneri, F. (2019). La scuola elementare. In F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Morcelliana.
- Riva, M. G. (2012). Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica, *Education Sciences & Society*, 3 (1), pp. 36-58.
- Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Roma- Bari: Laterza.
- Sani, R. (2020). La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne. In A. Ascenzi, R. Sani (Eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sirignano, F. M., Tomarchio, M. (2018). Scuola e nuove povertà. Politiche di contrasto a dispersione e abbandoni. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce- Brescia: Pensa MultiMedia.
- Unterhalter, E. S., North, A. (2017). *Education, Poverty and Global Goals for Gender Equality: How People Make Policy Happen*. Abingdon: Routledge.