

Rileggere Illich: riflessioni sulla descolarizzazione dalla nostra società imprevista

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. Starting with a re-reading of a book by Ivan Illich titled *Deschooling Society* (1971), the essay discusses the changes we are experiencing in this particular moment in which the pandemic has significantly affected work and communication modes in all educational institutions and elsewhere. Some crucial themes of Illich's argument are then clarified in order to find interpretative keys for our contemporary teaching/learning dynamics, with an eye on the future.

Keywords. deschooling - teaching/learning processes - analysis of educational institutions - pedagogical analysis - philosophy of education

Ho provato a rileggere *Descolarizzare la società* di Ivan Illich (1926-2002)¹, a cinquant'anni di distanza, perché cerco domande in e su questa nostra società imprevista, che ha riconfigurato la scuola e le diverse agenzie educative formali per necessità a causa di una pandemia capace di produrre forte distanziamento sociale e conseguente isolamento degli esseri umani.

L'opera di Illich si comprende nell'ambito dell'onda lunga del Sessantotto², apice di una crisi che ha provocato, per contrasto, nuove istituzioni e generato inedite modalità di comunicazione fino alla rivoluzione tecnologica che si è espansa nel Duemila³. Stiamo ancora vivendo, giorno dopo giorno, infatti, una vera e propria rivoluzione nelle modalità di comunicazione e negli stili di vita che ha effetti sul nostro modo di pensarci persone e sull'idea di comunità. Si tratta di un cambiamento di mentalità che non si arresta e che stiamo appunto vivendo per cui siamo diventati, per ragioni di forza maggiore, in poco meno di un anno, fruitori di molteplici dispositivi di comunicazione a distanza capaci di incidere profondamente sulla natura dei nostri rapporti.

Poiché, a causa della situazione emergenziale dovuta alla pandemia, in un breve lasso di tempo è accaduto qualcosa che i più non potevano prevedere, tutte le modalità di lavoro nelle istituzioni educative, dal nido d'infanzia all'Università e oltre, sono state coinvolte in una serie di cambiamenti didattici oggi al centro di studi e ricerche nel men-

¹ I. Illich, *Descolarizzare la società* (1971), trad. it. Milano - Udine, Mimesis, 2010.

² Il dibattito sul Sessantotto è oggi assai vivace. A mero titolo d'esempio cfr. T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Canterano (Roma), Aracne, 2020.

³ Sul rapporto tra rivoluzione nella comunicazione, sviluppo della digitalizzazione e generazione del Sessantotto, ma anche su progetti culturali capovolti nel loro contrario cfr. A. Baricco, *The Game*, Torino, Einaudi, 2018.

tre di una mutazione che ancora sta rapidamente evolvendo. Da parte mia, dunque cerco domande e costrutti euristici capaci di guidare l'analisi pedagogica sul presente incerto che rapidamente sta divenendo il nostro futuro.

Come afferma Edgar Morin, credo infatti che uno dei primi saperi che ci mancano sia proprio quello dell'incertezza⁴, accompagnato dalla consapevolezza della cecità della conoscenza in una società dello spettacolo ove, per dirla con Paolo Peticari, «il vero è un momento del falso»⁵.

D'altro canto, nella storia dell'umanità, chi governa davvero è stato da sempre regista di una scenografia del potere ove le coppie antinomiche di visibilità e invisibilità, connesse alla manipolazione del vero e del falso, hanno avuto un ruolo determinante. Penso, ad esempio, alla spettacolarizzazione del corpo del sovrano⁶ nella Francia del re Sole che culmina in Versailles, in una società così legata, d'altro canto, alla pratica del supplizio come punizione pubblica mentre si andava organizzando nelle "istituzioni totali" nascenti (collegi, caserme, fabbriche, ospedali, carceri...) un programma di disciplinamento fondato su un sapiente dosaggio della visibilità nel suo rapporto con il sottrarsi ad essa⁷.

Su questi temi Michel Foucault ha offerto analisi illuminanti in un testo pubblicato a pochi anni di distanza da quello di Illich qui ricordato in apertura, dal titolo *Surveiller et punir. Naissance de la prison*⁸. A suo avviso il progetto panottico di Bentham, ove chi sorveglia è invisibile al sorvegliato, non modifica soltanto il concetto di prigionia, ma inaugura altri rapporti di potere e nuove tecniche di punizione e conformazione sociale, unitamente ai dispositivi di disciplinamento capaci di radicarsi nel controllo del gesto e dell'atto, nella organizzazione del tempo e dello spazio scomposto in microunità, mentre si perfezionano i meccanismi in atto in nuove e vecchie istituzioni, reciprocamente interconnesse.

1. Il programma occulto

Descolarizzare la società si presta oggi a esser riletto alla luce di queste riflessioni sulla "biopolitica" foucaultiana in un momento in cui l'emergenza sanitaria ha stravolto le nostre vite⁹ ed ha profondamente influito su quella che, con Watzlawick, Beavin e Jackson, possiamo chiamare la pragmatica della comunicazione umana¹⁰. Se è vero che, in presenza, gli esseri umani non comunicano solo con le parole, ma che tutto il

⁴ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2001.

⁵ P. Peticari, *Postfazione. Un vedente tra i ciechi*, in I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.146.

⁶ La letteratura al riguardo è assai vasta. Rimando qui solo all'ormai classico lavoro di L. Marin, *Le portrait du roi*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981.

⁷ Per una definizione di istituzione totale cfr. E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali* (1961), trad. it. Torino, Einaudi, 1968.

⁸ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigionia* (1975), trad. it. Torino, Einaudi, 1976. Non mancano le convergenze tra i due autori anche in I. Illich, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute* (1976), trad. it. Cornaredo (Milano), Red!, 2013.

⁹ Rimando al riguardo al recente volume : G. Esteva, A. Zanchetta (a cura di), *Transitare le pandemie con Ivan Illich*, Riola (Bologna), Hermatena, 2021.

¹⁰ P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), trad. it. Roma, Astrolabio-Ubalchini editore, 1971.

comportamento è comunicazione e che la comunicazione influenza il comportamento, domandiamoci cosa accade nella comunicazione a distanza tramite un mezzo informatico. Se è vero anche che occorre analizzare, come dice Illich, il «programma occulto» che governa le istituzioni e che rischia di capovolgere il dichiarato fine-in-vista nel suo contrario, credo sia utile analizzare allora quel complesso congegno nel quale si ricombinano singoli dispositivi orientati da programmi d'azione non necessariamente coerenti, fino a costruire esiti imprevedibili di un più complesso meccanismo¹¹.

Anche in tale prospettiva è certamente importante oggi domandarsi cosa sta accadendo alla scuola e alle istituzioni educative, oltre che alle modalità di comunicazione tra gli esseri umani. Il tema del «programma occulto» delle istituzioni, al centro del testo di Illich come del dibattito pedagogico del suo tempo, si coniuga a mio avviso con la questione del divenire imprevedibile agli esordi del ricombinarsi dei meccanismi che vengono messi in atto in una impresa educativa, a diversi livelli sistemici, data la pluralità dei fattori in gioco nei processi formativi degli individui e dei gruppi sociali. Anche di queste «variabili» in continua interazione occorrerà tener conto per poter crescere in consapevolezza circa i processi di individuazione nei quali siamo coinvolti come individui e come professionisti.

Non a caso, nel mentre del cambiamento, molteplici iniziative di ricerca pedagogica e didattica si stanno muovendo in tal senso, anche inaugurando *surveys* tra gli insegnanti più direttamente coinvolti nei processi educativi¹². E dunque se la pragmatica della comunicazione ci ha offerto strumenti per analizzare i meccanismi della comunicazione umana in presenza, anche alla luce di una rilettura del testo di Illich in relazione ai tempi e ai modi del programma occulto insito nei sistemi educativi istituzionalizzati, mi pare fondamentale oggi riflettere sulla pragmatica della comunicazione a distanza tramite il canale digitale, inaugurando categorie di analisi pedagogica ancora da venire, forse anche per mettere in crisi un paradigma positivista che, seppur in maniera latente, ci orienta, per cui siamo portati a credere che la novità tecnologica sia di per sé un miglioramento della qualità della vita.

In *Descolarizzare la società* Illich puntualizza le ragioni per cui, a suo parere, dobbiamo abolire un paradigma educativo che induce a «confondere» il percorso da compiersi e il suo risultato in termini di prodotto con ciò che effettivamente ha senso compiere, oltre che a trasformare il soggetto in apprendimento in un cliente¹³; il problema è l'istituzionalizzazione dell'apprendimento, il fatto che se «il dare a tutti eguali possibilità d'istruzione è un obiettivo auspicabile», a suo avviso il passo da evitare, che pure struttura i processi di professionalizzazione nel nostro mondo, è «identificare questo obiettivo nella scolarizzazione obbligatoria»¹⁴. Analizzando l'inizio di quella che egli chiama «l'epoca della scolarizzazione» poiché dalla fine del Settecento si è imposta «l'idea che anda-

¹¹ Su questi temi cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

¹² A mero titolo d'esempio ricordo che di recente la Società italiana di ricerca didattica (SIRD) ha promosso un'inchiesta sul tema e che si vanno moltiplicando non solo in Italia gli studi e le pubblicazioni al riguardo. Quanto ai nuovi scenari che si stanno aprendo, solo ad es.: F. De Giorgi, *Scuola al bivio. Una riforma semplice e radicale*, Brescia, Morcelliana, 2020; G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM, 2020.

¹³ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.11.

¹⁴ Ivi, p. 19.

re a scuola sia un passaggio indispensabile per divenire membri attivi della società»¹⁵ e che sia necessario farlo seguendo un *iter* codificato e definito, Illich arriva a discutere i problemi di un mondo che a suo avviso «soffoca gli orizzonti dell'immaginazione»¹⁶ perché cattura le persone dentro una rete di istituzioni.

I problemi dell'America Latina degli anni Sessanta e Settanta l'avevano infatti accostato a quelli che egli chiama «i submarginali», dandogli così la possibilità di guardare con altri occhi ai congegni educativi dell'Occidente, da cui pure egli proveniva.

Al riguardo Illich scrive: «Potremmo definire la miseria come lo stato di un uomo a cui mancano le cose essenziali di cui ha bisogno per essere semplicemente un uomo»¹⁷. Per questo quello che gli interessa è la promozione della «dignità della persona» e la crescita in «consapevolezza» che per Illich significa «celebrare l'umanità» partendo da quel dubbio radicale di cui parla Erich Fromm in relazione al suo lavoro. Scrive infatti Illich¹⁸:

Le persone submarginali sono così pressate dai bisogni economici immediati che è improbabile abbiano un qualsiasi senso di comunità. La consapevolezza di sé può essere favorita da una progressiva consapevolezza del fatto che la sua condizione è comune ad altri, che la sua vita è in comune con altri, che è possibile uno sforzo comune con altri per creare un modo di vivere che sia loro proprio. Idealmente, qui, l'istruzione del bambino dovrebbe svolgersi in presenza dei genitori, per sviluppare l'approccio "noi" anziché l'approccio "io". Altrimenti l'istruzione semplicemente segregherà il bambino dai genitori, se l'istruzione ha successo, e i genitori saranno lasciati nel loro stato di submarginali, forse nella disperazione¹⁹.

In *Descolarizzare la società* Illich non solo analizza il programma occulto delle istituzioni educative dell'Occidente e il loro esasperarsi in relazione ai «poveri» del mondo, nel costruire «un rango sociale», ma anche decostruisce, grazie all'interlocuzione con Paulo Freire, i meccanismi didattici utilizzati in ottica esclusiva, al fine di riflettere, a partire dalla prospettiva dell'educazione degli adulti così urgente nei Paesi poveri, su un paradigma inclusivo fondato sul dialogo e la vita di comunità. Così egli si pone oltre una costruzione sociale delle età della vita che ha a che fare in Occidente nel lungo periodo con l'istituzionalizzazione delle forme di apprendimento. Su questi aspetti la lettura di Ariès è importante per Illich²⁰, poiché mette in connessione il cambiamento della categorizzazione delle età della vita e la nascita del "sentimento dell'infanzia" con il mutamento del "sentimento della famiglia" e con lo sviluppo di nuove istituzioni educative, posti in reciproco rapporto. E tali riflessioni si diffondono a livello internazionale negli anni Sessanta del Novecento, in un momento in cui si parla di *hidden curriculum* a diversi livelli di complessità, tra *background* familiare²¹ e scolastico²², come strutturazione di rapporti

¹⁵ I. Illich, *Celebrare la consapevolezza. Opere complete*, vol. 1, Vicenza, Neri Pozza, 2020, p. 189.

¹⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 45.

¹⁷ I. Illich, *Celebrare la consapevolezza*, cit., p. 613.

¹⁸ Su questi temi si vedano le introduzioni di Fromm e Illich a *Celebrare la consapevolezza*, cit., rispettivamente pp. 97-99 e pp.103-105.

¹⁹ Ivi, p. 615.

²⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.33.

²¹ Su questo aspetto rinvio al saggio di F. L. Strodbeck. dal titolo *Il curriculum latente della famiglia delle classi medie*, pubblicato nel 1964 e poi tradotto in italiano in A. H. Passow, M. Goldberg e A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 1971.

²² Nel 1968 Jackson pubblica il suo volume su queste tematiche.

di potere insiti nelle relazioni comunicative di base, fuori e dentro la scuola. Strodtbeck infatti, nell'ambito di una riflessione sullo svantaggio culturale, anche riprendendo gli studi di Basil Bernstein su linguaggio «pubblico» e linguaggio «formale», mostrando le connessioni tra usi linguistici appresi in famiglia e «relazioni di potere»²³, dedica un saggio al «*curriculum latente*» delle «classi medie». Di nuovo torniamo alla questione di una comunicazione che struttura le «sfere sociali»²⁴, che al fondo disabilita, secondo Illich, perché si radica nei processi di apprendimento istituzionalizzati, a cui soltanto si demanda la professionalizzazione²⁵ e l'accreditamento della professionalità fino ad annientare la capacità di pensiero e di azione al di fuori di chi è appunto accreditato a farlo settorialmente.

Scrive Illich:

In una società descolarizzata, i professionisti non potrebbero più pretendere la fiducia dei loro clienti in base al loro pedigree scolastico, o proteggere il loro prestigio facendo semplicemente il nome di altri professionisti che hanno approvato i loro studi. Anziché riporre fiducia nei professionisti, un cliente potenziale dovrebbe in qualunque momento poter consultare altre persone che si sono già servite di un determinato professionista e chiedere loro se sono rimaste soddisfatte, mediante un'altra rete per incontri fra eguali [...]. Queste reti potrebbero essere concepite come dei servizi pubblici, destinati a permettere agli studenti di scegliersi i loro insegnanti e ai pazienti di scegliersi i propri guaritori²⁶.

Negli anni Ottanta del Novecento anche Donald A. Schön discuterà della crisi di fiducia nelle professioni e getterà le basi di una epistemologia della pratica professionale per comprendere i meccanismi di formazione alle professioni e il divenire delle professioni del nostro mondo. Non a caso ne *Il professionista riflessivo*, Schön dedicherà agli insegnanti alcune pagine di grande interesse, mostrando la struttura di un sistema di controllo, fondato a scuola sull'«ordine dello spazio e del tempo», dove «si presume che l'insegnante comunichi unità standard di conoscenza a un grande numero di studenti e che debba usare unità di misura, sotto forma di quiz o di esami, per determinare che cosa gli studenti hanno imparato»²⁷. Per questo egli si domanderà:

cosa accade in questo sistema burocratico preposto all'educazione quando un'insegnante comincia a pensare e ad agire non come esperto tecnico ma come professionista riflessivo? La sua riflessione nel corso dell'azione pone una minaccia potenziale al sistema dinamicamente conservativo nel quale ella vive²⁸.

²³ Un importante saggio di B. Bernstein (*Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*) è pubblicato nel volume sopra citato, A. H. Passow, M. Goldberg e A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*.

²⁴ Rimando all'introduzione di Angelo Gaudio all'antologia da lui curata nel 2012 su *Illich. Un profeta postmoderno* (Brescia, La Scuola).

²⁵ Per una riflessione nell'ottica di una «storia pedagogica delle professioni» come occasione di analisi in prospettiva diacronica del concetto stesso di professione e di professionalizzazione cfr. E. Becchi, M. Ferrari, *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 2018, pp. 229-242.

²⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 97.

²⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Bari, Dedalo, 1983, p. 332.

²⁸ Ivi, p. 334.

2. L'apprendimento si configura sempre come un'attività libera e liberante?

Un'altra delle domande con cui Illich interroga, a distanza di anni, il nostro presente verte su cosa sia l'apprendimento. Per Illich, come per Freire e Rogers, l'apprendimento che produce conoscenza di sé è un'attività libera e liberante²⁹ solo se parte da un autentico interesse del soggetto in apprendimento. Non a caso tra gli autori citati da Illich in *Descolarizzare la società*, compare proprio Freire, da poco autore di *L'educazione come pratica della libertà* e di *Pedagogia degli oppressi*³⁰. Parlando di «educazione liberale», ove il maestro è guida capace di favorire l'incontro tra più soggetti in ricerca, Illich scrive:

A prima vista questo assortimento di partner a fini didattici sembra più facilmente realizzabile del reperimento di istruttori professionali o di compagni per un gioco. Una delle ragioni è la profonda paura che ha inculcato in noi la scuola, una paura che ci inibisce. Lo scambio non autorizzato di capacità tecniche - siano pure capacità non richieste - è più prevedibile, e sembra meno pericoloso, delle illimitate possibilità di incontro tra persone che hanno in comune un problema per loro, e in quel momento, socialmente, intellettualmente ed emotivamente importante. L'insegnante brasiliano Paulo Freire lo sa per esperienza personale. Ha infatti scoperto che qualunque adulto è in grado di cominciare a leggere nel giro di quaranta ore se le prime parole che decifra sono cariche di significato politico³¹.

Illich ricorda che, dopo aver scoperto quali sono le parole chiave per quel gruppo di persone, Freire e i suoi collaboratori le radunano per una discussione. Allora le persone «cominciano a rendersi conto che ogni parola rimane sulla lavagna anche quando il loro suono è ormai svanito. Le lettere continuano a rivelare la realtà e a renderla affrontabile come problema».

Nel sottolineare come i gruppi di incontro promossi da Freire «prendano in mano la realtà» dando valore alle parole chiave che facilitano una presa di coscienza, Illich ribadisce che a suo avviso è un'illusione il fatto che «la maggior parte dell'apprendimento derivi dall'insegnamento», specie se istituzionalizzato³². L'istituzionalizzazione, legata a un processo di certificazione accreditato e accreditante, socialmente riconosciuto a livello formale, può portare quindi a equivocare tra «processo e sostanza», tra «diploma e competenza»³³: conseguire il diploma può insomma divenire più importante che imparare cose nuove e soprattutto, possiamo aggiungere, che prendere coscienza di quello che si sta imparando e perché lo si fa.

E poi la domanda su cosa si impara è legata al come si impara: dopo le innovative proposte educative attivistiche della prima metà del Novecento che hanno riflettu-

²⁹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 45: «L'apprendimento è l'attività umana che ha meno bisogno di manipolazioni esterne. In massima parte, non è il risultato dell'istruzione, ma di una libera partecipazione a un ambiente significante». Sulle pedagogie della liberazione si è scritto molto. Qui faccio riferimento, per brevità, solo a un testo ormai classico al riguardo: C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (1969), trad. it. Firenze, Giunti Barbèra, 1973.

³⁰ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà* (1967), trad. it. Milano, Arnoldo Mondadori, 1973; Id., *Pedagogia degli oppressi* (1968), trad. it. Torino, EGA, 2018.

³¹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., pp. 26-27.

³² Ivi, p. 21.

³³ Ivi, p.11.

to su «come pensiamo», ponendo l'allievo al centro dei processi di apprendimento³⁴, lo rimarca a più riprese lo studio dei fenomeni pedagogici radicati nel quotidiano scolastico. Penso a un dibattito di lungo periodo, a partire dall'analisi delle "funzioni" di insegnamento proposte da Mary Hughes dapprima e poi da Gilbert De Landsheere³⁵, fino a risvolti più recenti di un'emerografia a carattere ecologico che studia la scena sociale dei processi di insegnamento istituzionalizzati per proporre una decostruzione delle pratiche didattiche³⁶. L'osservazione quotidiana di quanto avviene in quel gruppo sociale istituzionalizzato che si chiama "classe" scolastica, secondo strumenti e metodologie scientificamente collaudati, offre infatti inedite possibilità di analisi pedagogica e didattica.

Dal punto di vista dell'analisi culturale in ottica diacronica, poi, come ricorda anche Illich, un conto è imparare che le discipline scolastiche sono appunto "materie" codificate in un curriculum nato in un certo momento storico-politico e connesse a certe pratiche didattiche, legate ai riti di trasmissione del sapere in un dato contesto³⁷, un conto è, invece, imparare ad apprendere quello che ti viene insegnato in compartimenti stagni, senza porre domande, senza poter fare domande, forse anche senza saper fare domande.

Pensando al nostro tempo e a quella istituzione formativa che si chiama Università, non trascurata da Illich³⁸ e da altri suoi contemporanei teorici della "libertà nell'apprendimento" (*in primis* Rogers), come pure da autori quali Schön, interessato all'epistemologia della formazione professionale, potremmo discutere sui Settori Scientifico Disciplinari, per analogia con le riflessioni circa le "materie". E dunque potremmo dire che un conto è fare ricerca e lavorare in Università sapendo che i Settori Scientifico Disciplinari sono un'invenzione istituzionale, che varia in diversi Paesi, rimodulabile nel tempo, per cui, al contrario, un oggetto di ricerca è di per sé transdisciplinare, un conto è, invece, operare scelte strategiche nei "prodotti" della ricerca solo in relazione a tali settori, senza attivare momenti di discussione radicale delle scelte compiute e delle loro ragioni. Occorre insomma sempre tenere viva la riflessione critica sul senso di quello che sta accadendo, sui sistemi valoriali nei quali siamo implicati: a questo può condurre una cultura della valutazione di «quarta generazione», per riprendere la nota analisi di Guba e Lincoln, capace di promuovere processi partecipativi e democratici³⁹.

L'analisi del quotidiano delle agenzie educative formali e l'esperienza di insegnamento ci dicono inoltre che ieri come oggi nei processi di apprendimento (e in quelli di ricerca) è questione di tempo: c'è sempre poco tempo o comunque il tempo è sempre istituzionalizzato, organizzato, segmentato in occasioni predefinite. Naturalmente, nell'offerta

³⁴ Due nomi per tutti: John Dewey e Maria Montessori.

³⁵ Su questi aspetti si rimanda all'ormai classico lavoro di G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1979.

³⁶ Su questi temi cfr. M. Ferrari (a cura di), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

³⁷ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 46: «La scuola pretende di frantumare l'apprendimento in "materie", di immettere nel cervello dell'allievo un programma fatto di questi blocchi prefabbricati e di misurare il risultato su una bilancia internazionale». Sulla storia delle discipline scolastiche cfr. almeno A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

³⁸ Si rimanda all'antologia a cura di A. Gaudio.

³⁹ Sulle quattro fasi della valutazione in Occidente analizzate da Guba e Lincoln alla fine degli anni Ottanta, che culminano nella *fourth generation evaluation* cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018.

formativa, è anche questione di gruppi, di modalità di raggruppamento. Quanto ai processi di apprendimento/insegnamento, se i gruppi sono troppo ampi, in presenza, si pone il problema di una “disciplina” che presiede alla loro organizzazione e invece troppo raramente si discute di qualità educativa e di rapporto numerico che presiede ai processi di insegnamento/apprendimento nelle istituzioni formali.

Ma cosa succede se cambiano le modalità della comunicazione didattica e se dalla presenza si passa alla distanza? Se, nell’epoca della «individualizzazione di massa»⁴⁰, ciascuno, pure partecipante a una riunione pubblica, è di fatto isolato davanti a un computer in un ambiente reale diverso da quello virtuale e soprattutto diverso da un ambiente condiviso che può sviluppare un senso di comune partecipazione e di identità grupale, si pone forse anzitutto il problema della connessione *on line*, della competenza nell’uso del mezzo tecnico e della predisposizione di materiali didattici mirati all’occasione prima che del significato dello stare insieme in un percorso di co-costruzione di saperi condivisi.

3. Valori, valutazione, autovalutazione

La frantumazione in “materie” della complessità dei saperi umani e delle possibilità della loro interazione a partire da tali saperi è un altro prodotto della scuola in quanto istituzione, frutto dei sistemi di nazionalizzazione dell’ Occidente, che si va organizzando compiutamente dalla fine del XVIII secolo tramite uno specifico apparato didattico⁴¹. A partire da queste consapevolezze Illich si interroga e ci interroga sulla questione dei valori che presiedono ai processi di misurazione e oggi potremmo dire di certificazione delle competenze. Il rischio è, ieri come oggi, che l’ “offerta formativa” di una istituzione educativa divenga appunto merce da spendersi sul mercato dei valori economici internazionali, nel complicato meccanismo di produzione della ricchezza⁴², e che dunque si ricada, per dirla con Bruner, in una delle grandi antinomie dei sistemi dell’istruzione dell’Occidente, che da un lato si prefiggono, almeno sulla carta, di promuovere le potenzialità individuali e dall’altro di produrre individui utili appunto a un dato sistema produttivo di ricchezza, senza interrogarsi sulle modalità della sua distribuzione⁴³.

E qui penso, ad anni di distanza da *Descolarizzare la società*, alle riflessioni di Martha Nussbaum sulla necessità di promuovere “capacità” non a fini di profitto, ma a garanzia della dignità umana e di un rispetto reciproco delle persone su cui si basa la democrazia e la sua ricchezza⁴⁴.

⁴⁰ Al riguardo cfr. A. Baricco, *The Game*, cit.

⁴¹ Di recente, per una decostruzione di questo meccanismo in connessione al problema della valutazione standardizzata cfr. K. Robinson, L. Aronica, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione* (2015), trad. it. Trento, Erickson, 2016.

⁴² Su questi temi M. Baldacci, *La Scuola al bivio. Mercato o democrazia ?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁴³ J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1997.

⁴⁴ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), trad. it. Bologna, il Mulino, 2011.

Non a caso, però, nella nostra «società della valutazione»⁴⁵, si parla molto di competenze per un dato mercato del lavoro⁴⁶, di «capitale umano»⁴⁷ e di «traguardi» dell'apprendimento istituzionalizzato e meno ci si interroga sul curriculum latente⁴⁸ degli individui, cioè sul punto di partenza e sull'ambiente educativo non formale e informale ove crescono le persone. D'altro canto, poco ci si interroga a mio avviso sul curriculum latente che nel lungo periodo presiede ai sistemi nazionali dell'istruzione dell'Occidente. Essi scontano, ad esempio, sovente (è il caso del nostro Paese), gravi ritardi nella predisposizione di un processo di formazione iniziale e continuo dei docenti della scuola secondaria⁴⁹, mentre negli ultimi anni è in atto una tendenza che ha reso più esigui i fondi riservati ai dottorati di ricerca e modificato le procedure di reclutamento a tempo indeterminato dei giovani ricercatori nelle Università, introducendo nuovi ruoli a tempo determinato.

Il testo di Illich ci fa riflettere sul tema dei valori e sui «miti» ad essi connessi: parla del mito dei «valori istituzionalizzati», del mito della «misurazione dei valori», del mito dei «valori confezionati», del mito del «progresso autoperpetuantesi»⁵⁰. In sintesi, egli riflette sulle istanze classificatorie utili a un certo sistema di produzione della ricchezza che agisce sulle procedure di valutazione e sui processi di autovalutazione degli individui. Dunque le sue parole ci aiutano a riflettere, nell'oggi, sulla nostra vita e sul nostro modo di esercitare una professione, mentre la situazione emergenziale ha isolato gli individui nei sistemi educativi. L'uso dei dispositivi informatici ha appunto individualizzato, per necessità, i processi nei quali sono coinvolti tutti coloro che lavorano o studiano nelle istituzioni educative. Si pensi a come sono cambiate le lezioni universitarie e il sistema degli esami scritti e orali, che ha portato taluni studenti a preferire l'esame scritto, irrigidito in un test controllato a distanza, a un dialogo/discussione, seppure a distanza, per l'imprevedibilità dell'elemento umano insito appunto nel dialogo, in un circuito ricorsivo di comunicazione.

4. Nuovi rituali, nuove abitudini

È chiaro che oggi ci stiamo abituando a nuovi rituali che presiedono agli scambi sociali. Si tratta di rituali che presiedono anche a nuove reti di rapporti in un momento in cui stanno cambiando alcuni presupposti culturali dell'interazione umana. Ma questo cambiamento era in atto da tempo e non si tratta della costruzione di quelle «reti tra gli

⁴⁵ Qui con riferimento alla definizione di P. Dahler-Larsen. Sul tema cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, cit.

⁴⁶ Al riguardo cfr. A. Del Rey, *La tirannia della valutazione* (2013), trad. it. Milano, elèuthera, 2018.

⁴⁷ O. Mazzotti, *Istruzione e capitale umano. Una riflessione tra economia e storia*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 287-308.

⁴⁸ Come si diceva, il tema del curriculum latente è al centro delle riflessioni di F. L. Strodtbeck e di P. W. Jackson negli anni Sessanta del Novecento. Per una sintetica riflessione sul dibattito internazionale al riguardo cfr. M. Ferrari, *Il Sessantotto e le teorie dell'educazione*, in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi*, cit., pp.75-90.

⁴⁹ Con riferimento all'Austria ne parla D. Larcher (*La formazione degli insegnanti in Austria*, in M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013, pp.119-145).

⁵⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., pp. 44-48.

eguali” che aveva in mente Illich negli anni Settanta e che sembra essersi capovolta nel suo contrario, privando gli individui di possibilità di scelta e di decisione autonoma, nell’ambito dell’assunzione di responsabilità comuni a un dato gruppo umano. Nuovi meccanismi di inclusione e di esclusione sono sottesi al cambiamento dei sistemi di comunicazione a distanza e in presenza mentre si vanno perfezionando dispositivi di controllo individualizzato del tempo, dello spazio, dell’informazione, della comunicazione, della didattica a distanza e in presenza e dunque dei comportamenti e dell’immaginario collettivo.

Sui mutamenti del paradigma esclusivo ed escludente che per secoli ha governato i sistemi formativi dell’Occidente e che si insinua anche nel nostro presente sono necessarie a mio avviso ricerche approfondite, in ottica diacronica e per studi di caso, capaci di dilatarsi in ottica ecologica, attenta cioè alle reti di interconnessioni sistemiche⁵¹.

Credo che leggere *Descolarizzare la società* sia utile per riflettere sui processi di apprendimento liberi e liberanti, mettendo a fuoco una critica radicale alle caratteristiche trasmissive dei processi di conoscenza a scopo utilitaristico, capaci di riprodurre un dato ordine sociale e di fabbricare soprattutto individui desiderati *a priori*. Anche per questo, nel momento in cui la scuola e l’Università che conoscevamo stanno cambiando sotto i colpi della situazione emergenziale, mi pare necessario, sulla scorta di alcuni grandi interrogativi posti, tra gli altri, da Illich ormai molti anni fa, riflettere sui processi in atto nelle istituzioni educative di società che si definiscono democratiche. Proprio qui impercettibilmente potrebbero innestarsi, per un concorso, non sempre voluto agli esordi, di circostanze concomitanti, rituali e abitudini capaci di incidere sulle pratiche didattiche che conducono in una direzione opposta, che irrigidiscono il libero scambio di opinioni, la libera condivisione di esperienze e di vissuti insieme alla possibilità di muoversi liberamente in un’aula e di rendersi visibili solo per scelta al gruppo con il quale si co-costruiscono saperi. La visibilità, come la parcellizzazione dei gesti, degli atti, delle relazioni, è una trappola⁵² dalla quale i nostri sistemi di registrazione informatica non ci aiutano a fuggire. Di quale progresso stiamo parlando, in cosa stiamo progredendo?

Quali potrebbero essere invece le positività, i cambiamenti capaci di dare maggiore riconoscimento all’umana dignità in termini di consapevolezza e di convivialità⁵³, per riprendere due temi cari a Ivan Illich, le lezioni che sapremo trarre dalla situazione critica che abbiamo vissuto e che ancora stiamo vivendo? Non a caso Illich invita, nel suo volume dedicato alla convivialità, la pedagogia ad assumersi una forte responsabilità nell’economia dello sviluppo e scrive:

Una società che voglia ripartire equamente tra i suoi membri l’accesso al sapere, e consentire loro una reale partecipazione al processo produttivo, deve stabilire dei limiti pedagogici alla crescita industriale, mantenendo tale crescita al di qua di determinate soglie psicologicamente critiche. L’analisi dell’apparato educativo di ogni società fondata sull’espansione del modo di produzione industriale mi ha aperto la strada alla scoperta dei limiti non ecologici di questa espansione⁵⁴.

⁵¹ Cfr. M. Ferrari, *L’educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2020.

⁵² Si rimanda alle riflessioni di Michel Foucault sul *Panottico* di Bentham, anche nella rilettura di A. Del Rey.

⁵³ Agli strumenti della convivialità Illich dedica un volume pubblicato nel 1973: *La convivialità*, trad. it. Cornaredo (Milano), Red!, 2014.

⁵⁴ Ivi, p. 12.

Invitando alla gioia e all'amicizia⁵⁵, nel suo volume dedicato agli “strumenti della convivialità”, Illich ci fa riflettere sul benessere, sulla qualità della vita, sul bene vivere, insomma, oltre che sul rispetto della dignità umana e ci invita a trovare nuovi *tools* o quantomeno una «tecnologia che esalti l'energia e l'immaginazione personali»⁵⁶. Ancora una volta è questione di libertà nell'apprendimento e nel lavoro oltre che di significato del proprio esistere come persone nell'ambito di comunità umane.

⁵⁵ Ivi, p. 15.

⁵⁶ Ivi, p. 28.