



Costituzionalismo.it

Fascicolo 3 | 2021

«Generazione di adulti» e
«generazioni di giovani»
fra famiglia e scuola.
Valori, diritti e conflitti
nel rapporto educativo

di Francesca Angelini

EDITORIALE SCIENTIFICA

«GENERAZIONE DI ADULTI» E «GENERAZIONI
DI GIOVANI» FRA FAMIGLIA E SCUOLA.
VALORI, DIRITTI E CONFLITTI
NEL RAPPORTO EDUCATIVO

Francesca Angelini

Professoressa associata confermata di Istituzioni di diritto pubblico
«Sapienza» Università di Roma

SOMMARIO: 1. A PROPOSITO DEI RAPPORTI FRA GENERAZIONI E DEI DIRITTI DELLE FUTURE GENERAZIONI. IL CASO DELLA SCUOLA: ALCUNE PRECISAZIONI PER INIZIARE; 2. SCUOLA E FAMIGLIA IN UN COMUNE PERCORSO DI DEMOCRATIZZAZIONE: I PRIMI DECENNI DALLA REPUBBLICA; 3. LA FINE DEL PATRIARCATO E IL CONFLITTO INTERGENERAZIONALE: SOGGETTIVITÀ E RAGIONI DEL MOVIMENTO STUDENTESCO DELLA FINE DEGLI ANNI SESSANTA; 4. DALLA GESTIONE SOCIALE “DELLA SCUOLA APERTA A TUTTI” ALL’AUTONOMIA “DELLA SCUOLA APERTA AL MERCATO”. COME MUTA LO SGUARDO DELLE FAMIGLIE SUI PERCORSI FORMATIVI; 5. RIPENSARE IL RAPPORTO EDUCATIVO FRA GENERAZIONI. LA “CURA” DEL FUTURO.

1. A proposito dei rapporti fra generazioni e dei diritti delle future generazioni. Il caso della scuola: alcune precisazioni per iniziare

Generalmente nel percorso filosofico e giuridico che conduce a riconoscere il fondamento di una responsabilità intergenerazionale, il punto di partenza è rappresentato dall’individuazione delle motivazioni che alimentano l’ammissione di un obbligo morale, della generazione presente verso quella futura, da intendere quale presupposto di un dovere di assunzione di responsabilità¹; si tratta, in altri termini, di identificare «i fattori che possono motivare gli individui non solo ad

¹ Per cui il concetto di responsabilità sintetizza la comparsa stessa di un «nuovo obbligo» verso le generazioni future: H. JONAS, *Il principio responsabilità* [1979], Torino, 1990, p. XXVII. In generale sul fondamento dei diritti delle generazioni future, oltre al fondamentale volume di Jonas, si rinvia: a R. BIFULCO, A. D’ALOIA (a cura di), *Un diritto per il futuro. Teorie e modelli dello sviluppo sostenibile e della responsabilità intergenerazionale*, Napoli, 2008 e in particolare, al suo interno, ai saggi di R. BIFULCO, A. D’ALOIA, *Le generazioni future come nuovo paradigma del diritto costituzionale*, ivi, p. IX ss. e di G. PALOMBELLA, *Ragioni di giustizia, diritti e generazioni future*, ivi, p. 3 ss.

accettare in astratto la responsabilità verso il futuro, ma ad adottarla come parte della loro identità morale, compiendo di conseguenza azioni appropriate»². Va precisato, inoltre, che il discorso intorno a quello che può essere definito “l’interrogativo sulla motivazione” è emerso, nella seconda metà del Novecento, in relazione ai rapporti intergenerazionali nell’ambito delle grandi sfide ambientali quali: la crisi ecologica, la minaccia nucleare, l’erosione di risorse limitate, lo smaltimento di rifiuti, le sfide climatiche e altre ancora, e si è rapidamente imposto nella riflessione collettiva a causa del repentino radicalizzarsi di tali minacce all’interno dei processi di globalizzazione difficilmente governabili³. La velocità dei cambiamenti, l’entità della loro dimensione e l’interdipendenza geografica sono alla base dell’emersione dell’agire morale verso chi, pur essendo «distante nello spazio» e «distante nel tempo»⁴, subisce le conseguenze (negative) della generazione che decide e agisce nel tempo presente.

Rispetto a queste premesse, differente appare, invece, il discorso sulla responsabilità intergenerazionale nell’ambito dell’istruzione e della educazione, non solo perché in questo caso manca l’elemento della distanza, sia temporale che spaziale, fra generazioni, che sono a contatto diretto, di genitori che decidono per i loro figli, ma anche perché nel caso dell’istruzione e dell’educazione, nel nostro ordinamento, il fondamento della responsabilità è assunto direttamente dalla Costituzione come obbligo e dovere giuridico anche in questo caso dei genitori (art. 30, co. 1, Cost.) e dello Stato (artt. 30, co. 2, 33 e 34 Cost.). Questa importante precisazione, tuttavia, non elimina del tutto l’interrogativo sulla motivazione del fondamento di responsabilità intergenerazionale, ci spinge semmai a precisarlo, a ridefinirlo ed adattarlo nelle sue peculiarità, all’interno della previsione costituzionale e, infine, a valutarlo alla luce dell’esperienza e dell’evoluzione che la scuola e la formazione hanno attraversato negli ultimi decenni nel nostro Paese.

Sulla base anche delle considerazioni avanzate, il punto di partenza del percorso di ricerca che deve essere intrapreso non può non essere un dato di natura antropologico-culturale sulla stessa scuola, la

² E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, Torino, 2020, p. 104, che si riferisce, a proposito, alla ricerca del «cosiddetto “*motivation problem*”».

³ In tale prospettiva cfr. anche i volumi di R. BIFULCO, *Diritto e generazioni future*, Milano, 2008 e A. SPADARO, *Dai diritti “individuali” ai doveri “globali”*, Soveria Mannelli (CZ), 2005.

⁴ E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., p. 104.

cui funzione si lega strettamente, come rilevato più di un secolo fa da John Dewey, al principio di continuità e «rinnovamento della vita» e «dell'esistenza fisica»⁵ che si esprime in ogni nuova generazione⁶. Nel caso degli esseri umani, la continuità e il rinnovamento di generazione in generazione si manifesta nella «ricreazione di credenze, ideali, speranze, felicità, dolori, e pratiche. La continuità di ogni esperienza, attraverso il rinnovamento del gruppo sociale, è un fatto preciso. L'educazione, nel suo significato più ampio, è il mezzo di questa continuità sociale della vita»⁷.

Il corollario di tale concezione, nell'evidenziare la sovrapposizione fra «funzione sociale» e «funzione di vita» della scuola, conduce a riconoscere anche l'importanza dell'intreccio e delle interrelazioni fra «politica e pedagogia» che rappresenta un punto di snodo fondamentale nel pensiero di Dewey, sul quale egli costruisce e sviluppa l'ampia riflessione sul rapporto fra «democrazia ed educazione». La scuola è assunta come la proiezione della «società in miniatura»; essa, dunque, al pari della società nella quale si inserisce, può presentare un'organizzazione autoritaria o democratica. Riconoscere come essenziale tale rapporto significa avere la consapevolezza che una società democratica ha bisogno dell'educazione come «suo elemento vitale»⁸ e significa riconoscere che «la base di una democrazia è costituita dagli animi educati democraticamente a collaborare senza sopraffarsi»⁹. Nell'ambito prettamente pedagogico, assumere tale obiettivo porta con sé quella che Dewey definisce «la fede nell'uguaglianza»¹⁰ delle doti intellettive naturali; al contrario una scuola organizzata su schemi e modelli autoritari è basata sull'idea che il valore dell'intelligenza individuale e il riconoscimento del suo contributo siano legati alla predeterminazione di una condizione che può essere, a seconda dei casi, una diversa appartenenza sociale, familiare, di posizione, di razza, di ricchezza.

⁵ J. DEWEY, *Democrazia e educazione* [1916], trad. it. a cura di G. Spadafora, Roma, 2018, p. 98.

⁶ Nello stesso senso si veda anche A. Gramsci che sottolinea come «la generazione «anziana» compie sempre l'educazione dei «giovani»»: A. GRAMSCI, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni del carcere*, a cura di L. Saragnese, Como-Pavia, 2017, p. 52.

⁷ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, cit., p. 98.

⁸ Le frasi virgolettate sono di J. DEWEY, *Democrazia e amministrazione scolastica*, in ID, *Il mio credo pedagogico*, a cura di L. Borghi, Firenze, 1971, p. 251.

⁹ J. DEWEY, *Democrazia e amministrazione scolastica*, cit., p. 253, nota 1.

¹⁰ J. DEWEY, *Democrazia e amministrazione scolastica*, cit., p. 255.

Solo l'organizzazione democratica della scuola elimina o neutralizza elementi e condizioni di appartenenza preesistenti.

La scuola organizzata democraticamente è fondamentale, dunque, a garantire la «liberazione dell'intelligenza» di ogni discente che è preconditione alla stessa «libertà di azione»¹¹. Se non si garantiscono metodi di direzione e di organizzazione amministrativa su base democratica nella scuola la loro assenza avrà dirette conseguenze sul modo di agire e di sentire di tutta la cittadinanza. È, infatti, nella scuola che si foggiano le attitudini, i caratteri, le disposizioni emotive, le intelligenze. Tuttavia, fra tutte le istituzioni sociali, a fianco, e prima ancora, della scuola è in particolare la famiglia ad assumere un ruolo eminentemente educativo; famiglia e scuola vanno, dunque, individuati come i soggetti che assumono l'onere e le conseguenti responsabilità di «istituzioni eminentemente educative»; appare, dunque, chiaro come siano queste particolari formazioni sociali ad essere investite di una funzione di guida nella crescita dei membri della società: «se la loro struttura è autoritaria» la possibilità di sviluppare lo spirito democratico «è minato alle radici»¹². In questa funzione di guida, nelle scelte relative alla sua organizzazione, nella qualità dei suoi contenuti culturali e nelle modalità di trasmissione del sapere si manifesta non solo, come rilevato, una precisa responsabilità intergenerazionale, ma anche l'esercizio di un controllo reciproco fra generazioni che si è trasformato, in particolari fasi storiche, in contestazione e persino in conflitto aperto fra genitori e figli.

Rispetto a quanto detto, la Costituzione italiana è sicuramente un esempio di carta fondamentale che attribuisce un valore centrale alla scuola e alla sua funzione di presidio di democrazia. Nel noto discorso del 1950, intitolato «Difendiamo la scuola democratica», Piero Calamandrei¹³, valorizzando quel rapporto per cui la «scuola democratica» è strutturata «in funzione» della «Costituzione democratica» (italiana), dà una lettura forte e fondante (più che semplicemente fondamentale) del ruolo dell'istruzione e dell'educazione considerando la scuola «organo “costituzionale”» posto «al centro di quel complesso di organi che formano la Costituzione»¹⁴. Nel corpo della Repubblica

¹¹ J. DEWEY, *Democrazia e amministrazione scolastica*, cit., p. 257.

¹² J. DEWEY, *Democrazia e amministrazione scolastica*, cit., p. 259, nota 2.

¹³ Il cui testo – con nota introduttiva di L. PATRUNO – è ora pubblicato su Costituzionalismo.it, n. 3/2008.

¹⁴ P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, cit., p. 3.

democratica per Calamandrei «la scuola corrisponde a quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita»¹⁵. Nelle parole di Calamandrei si rinviene nuovamente quella sovrapposizione fra “funzione sociale” e “funzione di vita” che restituisce alla scuola un valore imprescindibile basato anche sul suo «alto senso politico»¹⁶ e democratico, cristallizzato, emblematicamente nella Costituzione italiana nella formula, *ex art. 34*, per cui «la scuola è aperta a tutti. I capaci ed i meritevoli, anche se privi mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», definito, non a caso, dal grande Giurista e costituente, l'articolo più importante della Costituzione proprio perché esso sintetizza il rilievo di un processo educativo informato al metodo democratico, valorizzandone l'influenza positiva sull'attività e sulla struttura più generale della società intera. La democrazia stessa diventa lo strumento di crescita e sviluppo, vero motore della società pluralistica in cui ogni studente, a prescindere da *status* familiare e sociale, deve poter dare il proprio contributo.

Quello delineato in Costituzione è chiaramente un modello di democrazia che, soprattutto per come intende la scuola e ci entra in relazione, pone al centro quella che Norberto Bobbio chiama «l'educazione alla cittadinanza» individuando in essa l'unico percorso in grado di trasformare «un suddito in cittadino» capace di far valere quei diritti di *active civitatis* che si manifestano «nello stesso esercizio della pratica democratica»¹⁷.

2. Scuola e famiglia in un comune percorso di democratizzazione: i primi decenni dalla Repubblica

La Costituzione italiana ha inaugurato, in materia di scuola e istruzione, una considerazione sicuramente inedita rispetto alla costituzione dell'ordinamento liberale, che ignorava tali ambiti, rivelandosi, come autorevolmente sottolineato, un ordinamento costituzionale

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, cit., p. 4.

¹⁷ N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Torino, 1995, p. 10.

«che si pone con chiarezza il problema della società civile, nella sua interna struttura e nei suoi rapporti con la società politica»¹⁸. Proprio il rilievo posto sulla scuola, anche nei suoi rapporti con la società civile, ha condotto il Costituente ad affidare le funzioni ad essa connessa ad istituzioni diversificate, pubbliche e private; tuttavia, è allo Stato che (originariamente) la Costituzione riserva la materia istruzione e il compito di istituire scuole statali per tutti gli ordini e i gradi, *ex art. 33, co. 2*. In altre parole, pur consapevole della tensione orientata all'esterno, verso la società civile, che caratterizza la c.d. “scuola comunità”, inclusiva di una concezione ampia della realtà politica e sociale, che ne enfatizza il carattere associativo, il Costituente pone, in realtà, al centro dell'intera disciplina scolastica il ruolo che viene affidato alla “scuola organizzazione” come «struttura che la costituisce e la sostiene con nome proprio e proprie finalità»¹⁹, per questo «la scuola rimane statale, nel senso che spetta allo Stato istituirla, fare in modo che abbia a funzionare e venga quindi efficacemente gestita»²⁰. Nella sua prospettiva programmatica, quindi, il Costituente, pur indirizzando, in materia di istruzione ed educazione, l'azione dei pubblici poteri verso «un imponente sistema di iniziative, di autonomia, di forme strutturali ed istituzioni molteplici e diverse, di origine e natura privata, in quanto spontaneamente sorte [quali la famiglia] e maturate nello sviluppo storico della società civili»²¹, è *in primis* alle “scuole statali”, in base alla lettera dell'art. 33, co. 2, Cost., che affida la realizzazione di un programma «di crescita intellettuale e collettiva», «di incivilimento» «a cui tutti e ciascuno sono chiamati a partecipare»²², riconoscendo loro una posizione di rilievo e di centralità costituzionali senza dubbio inedita²³.

L'esperienza della prima stagione di vita repubblicana ha, tuttavia,

¹⁸ V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1956, p. 55.

¹⁹ U. POTOTSCHINIG, *Insegnamento istruzione scuola*, in *Giur. cost.*, 1961, p. 434.

²⁰ U. POTOTSCHINIG, *Organi collegiali e partecipazione nella gestione della scuola*, in *Annali della pubblica amministrazione*, 1974, p. 13.

²¹ V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, cit., p. 56, mia la parte fra parentesi quadre.

²² M. BENVENUTI, “*La scuola è aperta a tutti*”? *Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, in *Federalismi*, n. 4/2018, p. 103.

²³ Su tale profilo si rinvia a M. BENVENUTI, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, 2014, p. 149.

disatteso di fatto, per varie ragioni, le previsioni costituzionali. Un importante indicatore della difficoltà di dare attuazione alla disciplina posta dalla Carta è rintracciabile nella distanza fra la legislazione ordinaria – nella quale continuano a essere forti e presenti i principi e i valori del codice civile fascista del 1942 – e le disposizioni costituzionali che parlano decisamente un linguaggio nuovo, soprattutto in materia di famiglia e minori, oltre che di scuola e istruzione. In particolare, queste ultime disposizioni si legano strutturalmente con gli articoli sulla famiglia, *in primis* con l'art. 30 Cost., sul «dovere e diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare» i figli anche se generati fuori dal matrimonio. Scuola e famiglia risultano, chiaramente, i soggetti che la Costituzione pone al centro nella definizione del progetto educativo e formativo del minore. Il Costituente delinea così un programma, individua soggetti e afferma soprattutto principi che appaiono coerenti, nel fare sistema, con i caratteri più innovativi e qualificanti dell'ordinamento costituzionale inaugurato nel 1948. Di rilievo appare, a conferma di quanto detto, la connessione fra la disciplina della scuola e della famiglia e quelle disposizioni costituzionali fondamentali nella definizione della forma democratica della Repubblica, quali gli articoli 2 e 3, co. 2; gli articoli 8 e 19 sulla libertà religiosa; gli articoli 21 e 49 sulla libertà di manifestazione del pensiero e sulla promozione democratica delle opinioni politiche. Si tratta di disposizioni che integrano uno «statuto dei diritti del minore» delineando «un programma di immediato valore politico»²⁴ e che dettano, al contempo, principi e direttive centrali sul modello di democrazia pluralista segnando una netta discontinuità del disegno costituzionale rispetto allo Stato fascista a cominciare dal suo modello educativo che, tuttavia, rimane ben ancorato, come anticipato, a livello legislativo, al codice civile approvato solo qualche anno prima della nuova Costituzione e pienamente attuato fino alla riforma del diritto di famiglia del 1975.

Conseguentemente, i primi venti anni di esperienza repubblicana, sotto il profilo dell'organizzazione scolastica, testimoniano una sostanziale continuità con l'esperienza della scuola autoritaria consolidata nel ventennio fascista, cui fanno da contrappunto solo pochi elementi di discontinuità. Nel nostro Paese, di fatto, l'educazione e la scuola sono state improntate, fino agli anni Settanta, ad un evidente

²⁴ M. BESSONE, *Art. 30*, in G. BRANCA (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma, 1976, p. 87.

autoritarismo rintracciabile, ad esempio, nell'ordine gerarchizzato che connotava il potere esercitato dal direttore didattico e dal preside sui docenti o nei rapporti fra insegnante ed alunno, nei quali si esprimeva un grado di autorità paragonabile a quella di un'«accademia militare»²⁵. L'organizzazione gerarchica era, inoltre, ampiamente presente nella gestione «eminentemente burocratica e verticistica delle scelte pedagogico-didattiche (con riferimento ai programmi di insegnamento, orari, organizzazione)»²⁶.

Anche all'interno della famiglia i rapporti fra genitori e figli sono rimasti quelli peculiari del regime autoritario che considerava l'attività educativa dei genitori «manifestatamente come strumento politico e come espressione della pretesa ad intervenire nella formazione della personalità dei giovani»²⁷. Così, nella tradizione civilistica le categorie adottate per la definizione dei rapporti fra genitori e figli rimangono informate, grazie soprattutto all'art. 147 c.c., ma non solo, quelle del "potere-dovere", in base alle quali i figli sono collocati in una posizione di soggezione rispetto alla figura paterna cui era attribuita non solo la patria potestà, ma anche la potestà maritale. La decisa impronta patriarcale della famiglia e della società ha finito chiaramente per influenzare anche l'interpretazione dell'art. 29 Cost., sulla parità dei coniugi, incentivandone una lettura tutta sbilanciata a favore dell'unità familiare, all'interno della quale le soggettività dei figli e della moglie finivano per essere sovrastati dalla volontà del padre. Il prevalere di tale interpretazione, da una parte ha portato a reimpostare il rapporto genitori-figli alla conservazione dell'autoritarismo paterno, a scapito del ruolo e della autorità della madre; dall'altra, trovando legittimazione nella tradizione e conferma nel permanere del codice civile, ha rallentato e ostacolato l'attuazione, anche legislativa, dei nuovi principi costituzionali. Così, l'idea giusnaturalistica che la famiglia, riconosciuta come società naturale, fosse dotata di un'autonomia ordinamentale e di una propria sovranità rispetto allo Stato ha alimentato la convinzione che la tutela di quell'autonomia potesse essere garantita solo dall'assenza di interventi da parte dello Stato, anche nella forma di una riforma legislativa. Tale contesto non ha solo evitato forme di collabo-

²⁵ E. GALLI DELLA LOGGIA, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, 2019, p. 12.

²⁶ M. C. MICHELINI, *Progettare e governare la scuola*, Milano, 2006, p. 13.

²⁷ A. PIZZI, *Individuo e Stato nella organizzazione dell'istruzione*, Milano, 1974, p. 3.

razione e di dialogo fra famiglia ed istituzioni scolastiche, ma ha anche alimentato la tendenza a considerare i compiti relativi all'educazione e all'istruzione dei figli come espressione dei diritti della famiglia piuttosto che all'interno della dimensione dei doveri verso i figli. Nel sistema riconducibile alla concezione patriarcale della famiglia, si giustificava, inoltre, anche la lettura riduttiva degli artt. 33 e 34 Cost., la cui portata, secondo l'interpretazione prevalsa, non poteva giungere a riconoscere ad altri soggetti, diversi dei genitori, il compito e il diritto all'istruzione, mentre il ruolo dello Stato era solo quello di assolvere all'obbligo di «creare o disciplinare gli strumenti attraverso cui i genitori pote[sser]o adempiere al compito affidato»²⁸.

La non interferenza dello Stato, legittimata dalla speciale autonomia della famiglia, in nome della sua supposta pregiuridicità, ha così rappresentato per molti anni «uno straordinario strumento di governo della società»²⁹, attraverso il quale, muovendo dalla disciplina dei rapporti interpersonali, sessuali e intergenerazionali, si affermava una precisa gerarchia di potere fra i generi, le generazioni, le classi sociali che, affondando le sue radici proprio nei singoli nuclei familiari, riusciva a strutturare la società intera «fino a incidere sulla fisionomia delle comunità nazionali»³⁰. All'interno del modello patriarcale di famiglia, il diritto di educare comportava, entro certi limiti, persino il diritto di imporre un sistema di valori e di operare scelte per conto del minore, tanto che si spingeva persino al «potere di limitare l'esercizio dei diritti di libertà da parte del minore»³¹.

Sul finire degli anni Sessanta del secolo passato, grazie all'azione di studiosi e magistrati che si erano formati all'ombra della cultura repubblicana, informata ai nuovi principi costituzionali, si afferma, attraverso la dottrina e la giurisprudenza, una visione della famiglia e dell'art. 30, co. 1, Cost. diversa e certamente più coerente con il dibattito più avanzato in Assemblea Costituente³². In particolare, quest'ul-

²⁸ C. ESPOSITO, *Famiglia e figli nella Costituzione*, in ID, *La Costituzione italiana*, Padova, 1954, p. 145.

²⁹ M. R. MARELLA, *Che cos'è la famiglia*, in M.R. MARELLA, G. MARINI, *Di cosa parliamo quando parliamo di famiglia*, Bari-Roma, 2018, p. 3.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ M. SPINA, *Educazione e istruzione nei rapporti tra scuola e famiglia*, in *Rivista giuridica della scuola*, 1974, p. 1.

³² I cui contenuti più innovativi sono ben sottolineati da M. BENVENUTI, *L'istruzione come diritto sociale*, cit., pp. 148 ss. Critico invece sulla qualità del dibattito

tima disposizione costituzionale, reinterpretata alla luce di una visione innovativa e informata alla garanzia del rispetto dell'art. 2 Cost., assume, come obiettivo prioritario, la piena integrazione del minore nella società, accogliendo una prospettiva in base alla quale sia l'educazione che l'istruzione appaiono funzionali a preconstituire tutte quelle condizioni che consentono al minore di raggiungere, secondo le proprie aspettative e inclinazioni, la pienezza dello *status* di «cittadino “in formazione”»³³. Si manifestano in questi anni i primi segnali di una trasformazione epocale del diritto di famiglia che condurrà, dopo pochi anni, all'importante riforma attuata con l. n. 151 del 1975³⁴. Contro l'autoritarismo del modello patriarcale di famiglia, la riforma segnerà l'apertura democratica dei rapporti familiari a fondamento della quale vengono posti la garanzia della parità dei coniugi, già scritta nell'art. 29 Cost., e della conseguente potestà genitoriale che si sostituisce al principio della patria potestà³⁵. Alla luce di tali trasformazioni, i principi costituzionali finalmente diventano limiti, anche legislativi, all'azione dei genitori e, al contempo, garanzia delle scelte esistenziali del minore; in tal senso l'art. 147 c.c., come riformato dalla l. n. 151 del 1975, chiede ai genitori, nell'attuazione del dovere di istruire ed educare la prole, di rispettarne le capacità e le attitudini, di seguirne le inclinazioni naturali nella piena considerazione del minore e di assecondarne la capacità progettuale ascoltandone le aspirazioni: un vero e proprio patto intergenerazionale finalizzato al pieno di rispetto della personalità del bambino e fondato sul principio di responsabilità dei genitori verso i figli.

Le importanti trasformazioni di cui si è detto hanno avuto ripercussioni importanti anche nel mondo della scuola che proprio negli stessi anni vive la messa in discussione del modello autoritario e ac-

costituente in materia di istruzione è S. CASSESE, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in *Giur. cost.*, 1974, p. 3614 ss.

³³ M. BESSONE, *Art. 30*, cit., p. 87.

³⁴ Per una ricostruzione dell'evoluzione del modello di famiglia e delle sue implicazioni proprio relative al mondo della scuola e dell'istruzione, sia consentito rinviare a F. ANGELINI, *Famiglia e istruzione*, cit., pp. 67 ss., e, in particolare per i richiami alla dottrina, all'ampia nota bibliografica ragionata, ivi, pp. 92 ss.

³⁵ Contenuta nella nuova formulazione dell'art. 316 c.c. Tuttavia, sulla scia di tale trasformazione, si è giunti solo nel 2013, con il d.lgs. n. 154, ad affermare il principio della “responsabilità genitoriale” in sostituzione della “potestà genitoriale”, concetto che conservava al suo interno ancora la visione gerarchica dei rapporti genitori-figli chiaramente retaggio della struttura patriarcale.

centrato in favore di un nuovo modello organizzativo finalmente ispirato ai principi democratici e aperto alle differenti esigenze sociali e scolastiche di ogni bambino. La scuola italiana solo in questi anni, e con molto ritardo, giunge, dunque, a dare rilievo e ascolto alle diverse esigenze formative dei minori e a porsi il problema di diversificarne l'offerta pedagogica e le scelte formative. Scuola, famiglie e componenti studentesche diventano, in questi anni, le protagoniste di una vera e propria rivoluzione democratica che porterà ad un generale e profondo ripensamento del loro ruolo basato su forme di partecipazione e di collaborazione attiva fra istituzioni scolastiche, genitori e studenti nella definizione dei percorsi formativi.

È necessaria, dunque, la forte spinta riformatrice della fine degli anni Sessanta, animata anche dalle contestazioni studentesche, per avviare la prima vera trasformazione della scuola, realizzata con i decreti delegati del 1974, aperta all'affermazione dei principi costituzionali e informata al principio della partecipazione. La riforma, significativamente portata a termine sulla base di un accordo siglato fra governo e sindacati confederali, segna non solo il coinvolgimento attivo di quest'ultimi nei processi di attuazione delle importanti riforme sociali di quegli anni, ma inaugura un nuovo clima politico di forte apertura democratica. Tra i decreti approvati, particolare rilievo acquistano i d.P.R. nn. 416 e 417 del 1974 nel determinare una decisa partecipazione delle diverse componenti del mondo scolastico affidata al riconoscimento, per la prima volta, della rappresentanza dei genitori e soprattutto degli studenti nelle istituzioni scolastiche. Queste riforme aprono la stagione alla c.d. «gestione sociale della scuola»³⁶. In tal senso, il d.P.R. n. 416 del 1974 istituisce e valorizza gli organi collegiali della scuola, organi di partecipazione democratica considerati il simbolo di conquiste finalizzate ad arginare i rischi di burocratizzazione e autoreferenzialità delle istituzioni scolastiche. Il nuovo modello delineato dal d.P.R. n. 416 del 1974 prevede una partecipazione ordinata essenzialmente per componenti. Componenti interne: personale docente; personale direttivo; personale non docente e, limitatamente alle scuole secondarie superiori, studenti; componenti esterne: genitori degli alunni; mondo dell'economia e del lavoro; enti locali (comuni province regioni). L'istituzione degli organi collegiali si è accompagnata, inoltre, all'attribuzione di una autonomia

³⁶ M. GIGANTE, *L'amministrazione della scuola*, Padova, 1983, cit., pp. 216 ss.

amministrativa informata al principio della gestione sociale dell'istruzione.

La stagione della partecipazione democratica vissuta dalla scuola, in quegli anni, si è rivelata la più importante sperimentazione di autonomia gestionale (nei distretti, consigli di circolo e istituti, ma anche nelle università) mai effettuata in un ambito di rilievo dei servizi sociali, la cui esperienza è stata replicata, in parte, anche in altri settori. Quella riforma ha segnato percorsi di democratizzazione senza precedenti e ha avviato un modello partecipativo che ha rappresentato uno strumento di politicizzazione e di democratizzazione sicuramente fra i più importanti e intensi realizzati nell'amministrazione italiana. La profondità delle innovazioni realizzate ha restituito centralità alla gestione dei processi educativi, favorendo un'inedita attenzione allo sviluppo del governo tecnico della scuola, che ha avuto ripercussioni importanti, negli anni immediatamente successivi, sulla capacità di quest'ultima di essere effettivamente inclusiva e di essere, come vuole la Costituzione scuola «aperta a tutti».

3. La fine del patriarcato e il conflitto intergenerazionale: soggettività e ragioni del movimento studentesco della fine degli anni Sessanta

Per quasi un decennio, dalla fine degli anni Sessanta e alla fine degli anni Settanta del secolo passato, l'azione finalizzata a sollecitare un profondo rinnovamento della vita democratica del mondo della formazione, e prima ancora dell'istituto della famiglia, ha animato i luoghi dell'istruzione (università e scuola) e ha visto in campo la diretta azione politica delle forze sociali e culturali del Paese, *in primis* degli studenti. Il motore di quella azione è stato, in gran parte, un conflitto intergenerazionale animato dalla messa in discussione, a monte, del modello patriarcale di famiglia e, a valle, dell'organizzazione dell'istruzione classista e autoritaria.

A partire dal 1965 hanno preso avvio le occupazioni delle sedi universitarie, prima Pisa (1965), poi Trento (1966), poi Torino (1967) e a seguire gli altri atenei. L'attenzione del movimento studentesco si è concentra in generale sul tipo di conoscenza trasmessa; gli studenti si sono fatti promotori dell'esigenza di un approccio critico del sapere e dell'affermazione dell'educazione alla libera discussione. Fin

dall'inizio le rivendicazioni studentesche hanno riguardato, fra le altre questioni, anche l'offerta formativa e si sono caratterizzate per una decisa critica ai *curricula* predeterminati dalle università. Alla rigidità dei percorsi formativi gli studenti hanno contrapposto le richieste di partecipazione attiva e di autonomia di scelta da parte della componente studentesca, sino ad allora del tutto ignorata. La discontinuità rispetto al passato è segnata anche dalle richieste di nuovi corsi di studio; emblematica, in tal senso, è la battaglia che conduce all'istituzione di una autonoma Facoltà di sociologia a Trento, che è diventata un punto di riferimento del movimento. La pluralità delle istanze avanzate ha portato il movimento studentesco ad avviare anche percorsi di ripensamento più penetranti ed ampi sulla formazione che sono arrivati alla messa in discussione delle tradizionali prassi e forme di organizzazione dei luoghi di istruzione e cultura a cominciare dalle aule scolastiche allora pervase «da uno spirito antidemocratico e, più, precisamente, paternalistico»³⁷.

Si è evidenziata sempre più nelle forme della protesta una critica al potere (pubblico e privato), ai suoi modelli autoritari³⁸, soprattutto nella produzione e nella diffusione della cultura, che il movimento studentesco ha chiesto di ripensate in funzione propulsiva rispetto allo sviluppo della società civile più aperta e democratica. Nel contesto appena descritto, anche il modello di famiglia patriarcale è stato chiaramente messo in discussione; quel modello rappresentava, in quegli anni, un formidabile strumento di controllo sociale grazie alla sua capacità di disciplinare «i rapporti interpersonali, sessuali e intergenerazionali, in tal modo strutturando precise relazioni di potere fra i generi e costruendo identità e ruoli sociali che coinvolg(evano) gli individui e i gruppi fino a incidere sulla fisionomia dell(a) comunità nazional(e)»³⁹. L'ordine sociale e l'organizzazione del potere pubblico, in quegli anni, hanno trovato, infatti, la loro cellula costitutiva proprio nella famiglia e nella garanzia della sua privatezza i cui valori e le cui logiche, pur risultando formalmente autonomi e separati da quelli dello Stato, ha finito per essere straordinariamente funzionali a salvaguardare lo spiri-

³⁷ *Documenti della rivolta universitaria*, a cura del Movimento studentesco, Bari, 1968, p. 12.

³⁸ «Rispetto al movimento del '68 la critica dell'autorità, il rapporto autorità-repressione, sono stati certamente temi centrali della rivolta studentesca»: P. BARCELLONA, *La rivolta del desiderio*, in *Democrazia e diritto*, n. 3 del 1991, p. 202.

³⁹ M. R. MARELLA, *Che cos'è la famiglia*, cit., p. 3.

to conservatore e autoritario ancora diffusamente radicato nel tessuto politico (oltre che sociale). Di più, sono state le contestazioni di quegli anni a rendere palese l'esistenza di un sostanziale ossimoro nelle relazioni fra famiglia e pubblici poteri: proprio l'aver mantenuto e salvaguardato, per anni, la separatezza della famiglia dallo Stato e dai nuovi principi costituzionali, che la predisponavano alla regolazione pubblicistica e, più in generale, all'apertura ai principi democratici, aveva favorito il mantenimento di un ordine sociale e politico estremamente rigido⁴⁰ e, conseguentemente, aveva impedito l'avvio del programma di democratizzazione del Paese a cominciare dai luoghi dell'istruzione e della cultura.

Dalle assemblee nelle facoltà occupate, gli studenti universitari lanciano, dunque, la loro critica anche alla scuola che li aveva formati e al potere patriarcale delle loro famiglie; la mobilitazione si allarga così ai licei e arriva a coinvolgere una parte delle famiglie attraverso l'adesione dei genitori più progressisti alle ragioni della contestazione; saranno le richieste anche di quelle famiglie a condurre, qualche anno dopo, grazie alla riforma scolastica realizzata dai decreti delegati del 1974, alle forme di partecipazione e rappresentanza di genitori e studenti che daranno attuazione alla c.d. gestione sociale. La scuola della fine degli anni Sessanta – nonostante la riforma del 1962, che aveva introdotto le medie a ciclo unico, superando il modello gentiliano che differenziava fra medie professionalizzanti e ginnasio – era ancora riconosciuta essenzialmente come il luogo in cui la società, rigidamente classista, assolveva al ruolo di selezione, fra i giovani, esclusivamente fatta per censo, da una parte, favorendo l'«inserimento rapido dei giovani nella produzione, fornendo loro una qualificazione ridotta ad una estrema specializzazione» e, dall'altra, garantendo la «preparazione della futura classe dirigente politica ed economica»⁴¹.

⁴⁰ «All'università entrano in molti ed escono in pochi. Escono innanzi tutto coloro per i quali la collocazione professionale in una posizione dirigenziale è già garantita dalla situazione sociale della famiglia di provenienza. I figli dei medici saranno i medici, e i figli dei farmacisti fanno tutti i farmacisti. (...) Coloro che provengono da un ambiente colto hanno dei grandi vantaggi sugli altri, che si traducono nella facilità con cui studiano e apprendono». *Sul diritto allo studio*, documenti discussi e approvati dal comitato d'agitazione a fine dicembre e ciclostilati l'11 gennaio 1968, in *Documenti della rivolta universitaria*, cit., p. 272.

⁴¹ *Appunti sulla struttura scolastica*, in *Documenti della rivolta universitaria*, cit., p. 45.

Il conflitto aperto dal movimento studentesco, per la sua ampiezza e per i suoi contenuti, è arrivato ad assumere i caratteri di quelle «interferenze di classe» di cui parla Antonio Gramsci che, nel cogliere l'intreccio fra il piano della pedagogia scolastica e quello dei rapporti sociali e analizzarne le dinamiche, individua il manifestarsi di tali interferenze in quelle situazioni in cui «i “giovani” (o una parte cospicua di essi) della classe dirigente (intesa nel senso più largo, non solo economico, ma politico-morale) si ribellano e passano alla classe progressiva che è diventata storicamente capace di prendere il potere: ma in questo caso si tratta di “giovani” che dalla direzione degli “anziani” di una classe passano alla direzione degli “anziani” di un'altra classe: in ogni caso rimane la subordinazione reale dei “giovani” agli “anziani” come generazione, pur con le differenze di temperamento e di vivacità su ricordate»⁴².

Il riferimento al pensiero di Gramsci permette di cogliere, per ciò che qui interessa, un elemento di concretezza che non sembra essere stato smentito. Nell'imprescindibile rapporto educativo tra «adulti» e «giovani»⁴³ il manifestarsi del conflitto sotto forma di «*lotta di generazioni*»⁴⁴ può essere il segno di una crisi d'autorità dei primi che rivela carenze e limiti nelle loro capacità educative o che denuncia, nei casi più gravi, una rinuncia al dovere educativo sempre dei primi; in tal senso la ribellione dei giovani può assumere il significato di «un richiamo alla vecchia generazione di non aver saputo educare»⁴⁵, ma non è ammissibile, secondo Gramsci, la separazione definitiva fra generazioni dato che questa si tradurrebbe nella lacerazione del rapporto educativo e nell'esaurirsi, dunque, di quella “funzione di vita”, già richiamata, che si lega alla trasmissione delle conoscenze da una generazione all'altra. Ogni contestazione fra generazioni di adulti e di giovani (o fra genitori e figli) finisce, infatti, per entrare, come rileva Gramsci, nella dimensione del rapporto educativo, in un ambito cioè «in cui le tensioni anche forti debbono tuttavia operare in modo dialettico e in

⁴² A. GRAMSCI, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni del carcere*, cit., p. 52.

⁴³ A. GRAMSCI, *Il Congresso dei giovani*, in *Scritti politici* a cura di P. Spriano, Roma, II, 1978, p. 195.

⁴⁴ A. GRAMSCI, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni del carcere*, cit., p. 56.

⁴⁵ L. SARAGNESE, *Introduzione*, in A. GRAMSCI, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni del carcere*, cit., p. 34.

uno sviluppo dinamico, per cui all'iniziativa e alla direzione degli adulti (diritto-dovere a educare i giovani) deve corrispondere per i giovani il diritto-dovere di essere educati»⁴⁶. È stato così anche nel caso del movimento studentesco italiano della fine degli anni Sessanta e anche grazie alla Costituzione.

Dalle università americane, alla Germania dell'Ovest, alla Francia delle rivolte del maggio parigino del 1968, la mobilitazione studentesca ha riguardato, come è noto, tutto il mondo occidentale, ma solo in Italia, forte soprattutto dei principi costituzionali (in particolare in materia di scuola⁴⁷), assume il carattere di un processo più duraturo, che da una parte si sovrappone al culmine dei "trent'anni gloriosi" di ininterrotto sviluppo economico dalla fine del secondo conflitto mondiale⁴⁸ e, dall'altra, intercetta, rafforzandola, l'avvio della fase di attuazione della Costituzione repubblicana. Sono anche queste particolari condizioni ad orientare il movimento studentesco italiano proprio nel senso indicato da Gramsci. Nelle università e nelle scuole gli studenti trovano, infatti, una disponibilità all'interlocuzione nelle organizzazioni, sindacali e politiche, del movimento operaio⁴⁹ e traggono ulteriore forza nel coniugare le loro rivendicazioni con l'emergere di tendenze culturali e sociali innovative e importanti quali il femminismo e l'ambientalismo. Inoltre, sulla scia delle gravi stragi compiute dalle formazioni neofasciste, a partire dalla strage di Piazza Fontana, il movimento vive una sostanziale divaricazione che condurrà l'ala più dura e minoritaria, la c.d. avanguardia della mobilitazione ad assestarsi su posizioni più estremiste, di contrapposizione ai partiti, in particolare al Pci, e a dare vita a formazioni politiche quali Lotta continua, Potere

⁴⁶ L. SARAGNESE, *Introduzione*, cit., pp. 34-35.

⁴⁷ Anche considerando tutte le ambiguità, rilevate dalla dottrina, i principi costituzionali sulla scuola e sulla famiglia stanno a significare che «l'effettività delle situazioni riconosciute al singolo è in correlazione con l'intervento legislativo, il quale, a sua volta, trova un limite negativo in quegli stessi principi»: A. PIZZI, *Individuo e stato nella organizzazione dell'istruzione*, Milano, 1974, p. 10.

⁴⁸ Per tale ragione «il '68 trovò in Italia un terreno ben preparato: in primo luogo sul piano economico-sociale. "Lo sviluppo economico impetuoso – scrive Badeschi – che aveva trasformato così profondamente il nostro paese negli anni cinquanta e nella prima metà degli anni sessanta, fino a mutarne tutti i tratti essenziali, aveva accumulato problemi e tensioni di ogni genere"»: P. SERRA, *Sulla genesi del pensiero negativo in Italia: uno schema interpretativo*, in *Democrazia e diritto*, n. 3 del 1991, p. 184.

⁴⁹ P. DI SIENA, *Riflessioni sul rapporto con il '68*, in *Critica marxista*, n. 1/2 del 2021, p. 93.

operaio, sino alle scelte più estreme che condurranno al terrorismo; la base maggioritaria del movimento, invece, sarà attratta in quel processo riformatore, di cui si è detto, che caratterizza gli anni Settanta e che ha dato compimento alle «istanze più innovative nate nell'ambito del centrosinistra, quali lo Statuto dei lavoratori e la riforma sanitaria, che hanno modo di affermarsi [per le cose dette] anche in ragione del mutato rapporto di forze prodotto dalle lotte studentesche e operaie degli ultimi anni Sessanta»⁵⁰.

In altre parole, la questione decisiva posta dal '68 in Italia era quella della modernizzazione democratica del paese. Verso tale obiettivo confluivano le lotte delle masse studentesche, di fatto estraniare dai processi formativi e rinchiuse nelle strettoie di percorsi precostituiti, ma anche delle forze sociali subalterne, che non erano state, sino al quel momento, in grado di esprimere, di fatto, un ruolo politico attivo nei luoghi della rappresentanza; la chiave di volta della trasformazione auspicata, quella in grado di iniettare vitalità nella società, viene chiaramente rintracciata, da queste forze, proprio nella «dialettica del binomio democrazia-cultura» e nei «problemi della formazione intellettuale [che] rappresentano il punto di maggiore qualificazione e densità della relazione fondamentale tra democrazia politica da un lato e democrazia economica e sociale dall'altro»⁵¹.

4. Dalla gestione sociale “della scuola aperta a tutti” all'autonomia “della scuola aperta al mercato”. Come muta lo sguardo delle famiglie sui percorsi formativi

Sulla scia di quanto detto, i primi anni Settanta si aprono con i riflettori puntati sul mondo della scuola, la cui riforma si pone, così, all'attenzione di tutte quelle famiglie che, cogliendo le inefficienze del mondo dell'istruzione, evidenti soprattutto nei dati sull'evasione e sulla dispersione scolastica, avevano accolto il monito con cui si apriva, nel 1967, il testo più polemico e al tempo stesso rivoluzionario sulla scuola italiana di quegli anni, *Lettera a una professoressa* di don L. Milani e dei ragazzi della Scuola di Barbiana, che affermava: «Questo

⁵⁰ P. DI SIENA, *Riflessioni sul rapporto con il '68*, cit., pp. 94 e 95.

⁵¹ S. D'ALBERGO, *Processi formativi e democrazia sociale*, in *Democrazia e diritto*, n. 3 del 1991, pp. 123 e 129-130.

libro non è scritto per gli insegnanti ma per i genitori. È un invito ad organizzarsi»⁵².

Quell'invito ad organizzarsi appare ben rappresentato dalle grandi novità, come già detto, della riforma scolastica dei decreti delegati del 1974 e dall'esperienza dei genitori nella "gestione sociale della scuola" che tenta di cancellare la vecchia scuola «a canne d'organo» e la sua struttura gerarchica adatta a riprodurre disuguaglianze e separazione sociale⁵³. I nuovi organi collegiali della scuola diventano il luogo e lo strumento di una forma inedita di partecipazione democratica, segno di una grande conquista, attraverso la quale si voleva saldare il rapporto fra democrazia e cultura (*rectius*: scuola), e affermare una precisa visione della democrazia come «*regime dell'apprendimento*»⁵⁴. Il processo di modernizzazione dello Stato, sotto gli effetti della spinta riformatrice frutto di un positivo confronto politico fra maggioranza e opposizione in Parlamento – che in quegli anni portò, come ricordato, a leggi importanti (quali l'attuazione delle Regioni e del *referendum*, il divorzio, lo Statuto dei lavoratori) – aprì, sulla scuola, al confronto tra i vari soggetti del rapporto educativo, istituzionalizzato negli organi di governo della scuola, con l'obiettivo di creare un «circuitto "virtuoso"» i cui effetti avrebbero dovuto spingere verso la democratizzazione della scuola e di tutte le funzioni.

Nonostante le attese, la riforma scolastica del 1974 si è scontrata subito con la realtà. La mancanza di potere di fatto degli organi collegiali e la disaffezione degli eletti ha determinato ben presto una crisi profonda del governo della scuola. Ciò che è mancato, in primo luogo, è stata la capacità di dare valore alla riforma dotandola di una cultura dell'*implementazione* che non poteva prescindere da quella che è stata definita l'«inseminazione sociale delle riforme politiche»⁵⁵; in altre parole, la larga partecipazione di base nel governo della scuola non è stata accompagnata da trasformazioni anche sostanziali, a partire dalla cultura politica, ed è rimasta un fatto declinato solo nei suoi aspetti procedurali, al punto da assorbire totalmente, in quei soli aspetti di metodo, la stessa tematizzazione del nesso fra democrazia e scuola, con la

⁵² L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Firenze, 1967, p. 1.

⁵³ A. ALBERICI, G. ARESTA, *Dare risposta alle domande di riforma*, in *Critica marxista*, n. 4/5 del 1991, p. 5.

⁵⁴ G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, in *Critica marxista*, n. 4/5 del 1991, p. 11.

⁵⁵ G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, cit., p. 13.

conseguenza di rinvigorire «un'idea *solo* procedurale della democrazia, che era quella sostenuta dal vecchio pensiero liberale»⁵⁶. Nel giro di pochi anni, dunque, l'incapacità di dare valore sostanziale alla propria rappresentanza ha condotto i nuovi soggetti della partecipazione democratica a vivere «una vita “dimezzata”». Privati dell'attenzione e dell'interesse del mondo esterno alla scuola, essi sono stati «risucchiati nel “privato” del funzionamento istituzionale». Mentre gli studenti, «lasciati a fluttuare, tra richiami di sirene ideologiche di varia ispirazione, e moti loro di rigetto, con risorgenti spinte antiistituzionali»⁵⁷, vivono nei vari ritorni, a cadenze periodiche e con valenze specifiche, più esperienze di mobilitazione: nel 1977, nel 1985, nel 1990⁵⁸ e poi nei movimenti più o meno significativi e localistici che giungono fino ai giorni attuali; si fa riferimento in quest'ultimo caso agli scontri violenti – di cui invero poco si è detto e scritto sui media in questo fine gennaio 2022⁵⁹ – fra forze di polizia e studenti scesi in piazza a denunciare le derive insostenibili e pericolose della c.d. Alternanza Scuola Lavoro (su cui si tornerà a breve) all'indomani della morte in un cantiere di uno studente di diciotto anni⁶⁰.

I problemi evidenziati hanno trovato ragione anche in un altro importante elemento di debolezza della riforma, quello della sostanziale indeterminatezza del modello, nel quale si attua la gestione sociale, riconducibile all'incertezza originaria nella configurazione degli organi collegiali, nella quale essenzialmente erano confluite due diverse e contrastanti concezioni: la prima quella della c.d. «scuola comunità» o della «comunità educante», sostenuta dalla DC e dai cattolici, si ispirava ad una visione antistatalista della scuola, aperta a favorire le comunità naturali; si trattava di un modello, caro alla Chiesa cattolica,

⁵⁶ G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, cit., p. 14.

⁵⁷ Tutte le frasi virgolettate sono di G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, cit., p. 14.

⁵⁸ Sulle peculiarità e valenze dei Movimenti studenteschi che si sono avuti fino al Movimento della “Pantera” del 1990, che si oppose alla riforma dell'allora ministro Ruberti che ha introdotto l'autonomia finanziaria e didattica dell'Università e della scuola e la loro conseguente apertura al finanziamento privato, si vedano in particolare: S. D'ALBERGO, *Processi formativi e democrazia sociale*, cit., pp. 123 ss. e P. BARCELLONA, *La rivolta del desiderio*, cit., pp. 199 ss.

⁵⁹ Cfr. E. ANTONELLI, C. SGRECCIA, *Scuola studenti sotto accusa*, in *L'Espresso*, 30.1.2022, pp. 32 ss.

⁶⁰ Sul gravissimo incidente si veda il reportage di A. CAMILLI, *Morire di scuola e lavoro a 18 anni*, in *L'Essenziale*, 29.1.2022, pp. 2 e 3.

che concepiva la scuola come uno strumento per far emergere il preminente interesse delle famiglie e dei genitori nelle scelte educative dei figli⁶¹. Dall'altra, invece, si guardava al modello di gestione dal basso, a quella «gestione sociale» cui tenevano le sinistre, che concepivano la partecipazione esterna alla vita della scuola come allargata non solo alla rappresentanza delle famiglie, ma anche ad altri soggetti del mondo del lavoro, delle istituzioni (Enti locali, sindacati, forze sociali)⁶² e degli studenti⁶³.

Il primo modello privilegiava gli organi collegiali quali Consiglio di istituto e di circolo composto dal Preside o dal direttore didattico, dai docenti, rappresentanti del personale non docente, dagli alunni e dai rappresentanti dei genitori; l'altro, invece, guardava al Distretto e ai suoi organi collegiali a composizione allargata ai sindacati, al mondo del lavoro, agli studenti e agli enti locali.

La mancanza di visione unitaria sul modello organizzativo di gestione sociale viene poi aggravata dalla più generale e storica disattenzione delle forze politiche alla riforma della scuola. L'individuazione di un diverso modello di governo della scuola era stata affidata prevalentemente alle associazioni degli insegnanti e alla loro risalente aspirazione all'autonomia della scuola intesa come autogoverno dei docenti⁶⁴, oppure era stata attratta nell'ottica della questione della scuola privata. La poca chiarezza sulla forma organizzativa ha fatto prevalere un modello di distretto debole e privo di reale capacità di governo.

La riforma politica e democratica della scuola apre, dunque, ai nuovi soggetti, in particolare ai genitori, ma i frutti di quella connessione virtuosa che avrebbe dovuto essere innescata dalla “gestione sociale” della “scuola comunità” sono mancati nel medio e nel lungo periodo. È mancato, in particolare, un ripensamento sostanziale del sistema scolastico evidente soprattutto nell'assenza della riforma dei programmi e degli ordinamenti, che sono rimasti attesi ancora per molto. Negli anni successivi alla riforma, infatti, il tema del rinnovamento dei programmi ha finito per disperdersi nei molteplici rivoli in cui ha preso forma la sperimentazione; il bilancio di quelle esperienze ha fatto emerge-

⁶¹ M. GIGANTE, *L'amministrazione della scuola*, cit., p. 218.

⁶² M. GIGANTE, *L'amministrazione della scuola*, cit., p. 219.

⁶³ Sui due modelli si sofferma anche G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, cit., p. 12.

⁶⁴ Si veda A. CAPITANI, *Introduzione sull'autonomia nella scuola pubblica italiana*, in AA.VV., *Democrazia e autonomia nella scuola*, Torino, 1961, pp. 103 ss.

re la frammentazione e il dispendio di importanti risorse nonché un grande impegno intellettuale e civile di un'avanguardia democratica di insegnanti e genitori che, tuttavia, non è riuscito a superare la soglia dell'ambito localistico, mentre a livello generale la scuola è rimasta incapace di rispondere all'esigenza di rinnovamento e modernizzazione culturale⁶⁵.

Eppure, a partire dalla riforma segnata dai decreti delegati degli anni Settanta si è aperta una lunga stagione di costanti e graduali trasformazioni normative della scuola che si sono intensificate soprattutto negli anni Novanta. Sul piano organizzativo tali riforme hanno realizzato via via il passaggio dal governo centrale della scuola ad una pluralizzazione dei centri di elaborazione delle politiche scolastiche basata sul decentramento e sulla sussidiarietà che ha trasformato la scuola da organo dello Stato a istituzioni dotate di personalità giuridica e di autonomia (amministrativa, didattica e finanziaria)⁶⁶. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è stata persino costituzionalizzata, nel 2001, dall'art. 117, co. 3, Cost., che prevede l'«istruzione» fra le materie concorrenti «salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione dell'istruzione e della formazione professionale».

In realtà il principio dell'autonomia scolastica ha radici risalenti che si sono manifestate, come ricordato, nelle proposte di forme di «autogoverno della scuola» da parte dei docenti⁶⁷, sostenuta anche dai sindacati negli anni Sessanta⁶⁸; la richiesta di una maggiore autonomia è stata, inoltre, una delle principali rivendicazioni delle lotte che hanno portato alla riforma del 1974. A livello normativo l'autonomia scolastica viene affermata, pur rimanendo sostanzialmente inattuata, dall'art. 4 della l. n. 537 del 1993⁶⁹. È l'art. 21 della l. n. 59 del 1997, la c.d. legge Bassanini, a prevedere di nuovo espressamente ed attuare «l'autonomia degli istituti scolastici». In realtà, tale principio nella scuola, così come

⁶⁵ A. ALBERICI, G. ARESTA, *Dare risposta alle domande di riforma*, cit., p. 6.

⁶⁶ L'emersione del modello dell'istituto scolastico autonomo ha seguito processi ed ambiti «che legano la sua sorte a quella delle autonomie politiche territoriali», C. MARZUOLI, *L'istituto scolastico autonomo*, in ID (a cura di), *Istruzione e servizio pubblico*, Bologna, 2003, p. 89.

⁶⁷ Si veda ampiamente A. CAPITANI, *Introduzione sull'autonomia nella scuola pubblica italiana*, cit.

⁶⁸ G. COTTURRI, *Scuola come democrazia*, cit., p. 12.

⁶⁹ Per una sintesi sul percorso normativo tracciato verso l'autonomia scolastica si veda S. NICODEMO, *Le istituzioni della conoscenza nel sistema scolastico*, Bologna, 2013, pp. 154 ss.

in altri ambiti della pubblica amministrazione che sono stati coinvolti nel processo di progressivo riconoscimento di maggiore autonomia e decentramento, «ha trovato invero il suo punto di approdo impreveduto nelle tendenze neolibériste che dai primi anni Novanta influenzano il dibattito sulle riforme della pubblica amministrazione»⁷⁰ aprendo al mercato e alla concorrenza. L'autonomia si è infatti presentata sotto «due facce»⁷¹: da una parte è stata lo strumento della partecipazione delle diverse componenti e ha dato vita alla gestione sociale della scuola, giungendo così a essere canale di valorizzazione della comunità scolastica; dall'altra ben si è prestata, invece, ad essere forma del decentramento e insieme strumento «del progressivo alleggerimento da parte dello Stato dei suoi apparati in vista di una concezione dei servizi pubblici influenzata dai paradigmi della concorrenza, delle privatizzazioni, in definitiva del mercato»⁷².

Le riforme degli anni Novanta hanno confermato gli organi collegiali di partecipazione; in particolare il d.lgs. n. 297 del 1994 e il d.P.R. n. 275 del 1999 hanno previsto anche alcune innovazioni, come ad esempio l'inserimento delle rappresentanze dei genitori nelle reti della scuola. Tuttavia, la valutazione di tali esperienze di partecipazione, effettuata anche dalle associazioni rappresentative dei genitori della scuola⁷³, ha evidenziato criticamente la mancanza di forme di comunicazione e di informazione continuativa da parte delle direzioni scolastiche, al punto che il loro ruolo ha finito per rivelarsi del tutto secondario. Per altro verso, inoltre, è stata proprio la sempre più diffusa visione aziendalistica della scuola che ha condotto a marginalizzare la volontà di sviluppare canali di partecipazione effettiva basati su un rapporto organizzativo concreto con i genitori e con gli studenti, considerati sempre meno membri effettivi della comunità scolastica e sempre più meri utenti⁷⁴.

⁷⁰ R. CALVANO, *Scuola e costituzione tra autonomie e mercato*, Roma, 2019, p. 47.

⁷¹ *Ibidem*.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ Si veda: "GENITORI IN MOVIMENTO", *40 anni di partecipazione nella scuola: da lettera a una professoressa a lettera (aperta) a un genitore*, in *Rivista dell'Istruzione*, n. 6 del 2006, pp. 48 ss.; ID, *Genitori a scuola: investire in formazione e informazione*, ivi, n. 4/2008, pp. 56 ss.; C. OLIVIERI, *La consulta provinciale dei genitori*, ivi, n. 6 del 2010, pp. 69 ss.; ID, *Linee di indirizzo: un rilancio della partecipazione dei genitori?*, ivi, n. 1 del 2013, pp. 69 ss.

⁷⁴ Su queste esperienze cfr. F. ANGELINI, *Famiglia e istruzione*, cit., pp. 80 ss. In generale sul tema della partecipazione di genitori e studenti nei processi scolastici, si

Un'importante possibilità di partecipazione in relazione proprio all'autonomia degli istituti scolastici, ad esempio, era prevista dall'art. 3 del d.P.R. n. 275 del 1999 (oggi modificato dalla l. n. 107 del 2015, sulla c.d. Buona scuola) che riconosceva ai genitori la possibilità di proposta diretta, nella determinazione del Piano dell'offerta formativa (Pof) degli istituti scolastici. Va precisato che autonomia scolastica pone l'offerta formativa delle scuole nel quadro dell'esigenze del territorio. Tuttavia, nella realtà, la partecipazione dei genitori alla definizione del Pof, tranne che per alcune limitate esperienze, si è rivelata molto carente già nella fase a monte delle informazioni per poter assumere un effettivo ruolo attivo⁷⁵. L'elaborazione del Pof ha finito così per rivelarsi il frutto delle iniziative di istituto. La realtà che è emersa ha rivelato, dunque, un sistema scolastico dell'autonomia autoreferenziale e pressato delle esigenze della concorrenza con altri istituti e assorbito dai processi di progressiva aziendalizzazione; condizioni che hanno fatto perdere di vista la necessaria contestualizzazione, nella definizione del progetto formativo, alle esigenze dei processi di reale democratizzazione e a quelli richiesti da un impegno educativo rivolto a valorizzare gli studenti nell'individuazione dei bisogni formativi. In definitiva le riforme degli anni Novanta della scuola, attraverso anche la marginalizzazione del ruolo degli organi collegiali, confinati a compiti per lo più consultivi, ha di fatto sostituito la c.d. gestione sociale della scuola con una gestione di tipo "manageriale" della scuola grazie anche alle nuove disposizioni sulla dirigenza dei plessi, che hanno sensibilmente rafforzato il ruolo del capo di istituto prevedendo contestualmente una rinnovata attenzione alle tecniche di valutazione del sistema scolastico, tendenze che si sono rivelate tutte funzionali all'affermazione della concezione «aziendalistica» della scuola⁷⁶.

Vi è un aspetto in particolare che deve essere sottolineato relativo al rapporto fra famiglia e scuola che sia è manifestato in maniera crescente seguendo proprio il cammino di aziendalizzazione della scuola. Il riformismo degli anni Sessanta e Settanta si era posto come obiettivo

vedano S. NICODEMO, *Le istituzioni della conoscenza nel sistema scolastico*, cit., pp. 176 ss.; C. MARZUOLI, *L'istituto scolastico autonomo*, cit., pp. 114 ss.; G. MATUCCI, *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (a cura di), *Costituzione e istruzione*, Milano, 2016, pp. 233 ss.

⁷⁵ Si è così innescato un meccanismo che ha finito per «burocratizzare gli stessi processi sociali», C. MARZUOLI, *L'istituto scolastico autonomo*, cit., p. 118.

⁷⁶ A. SANDULLI, *Il sistema nazionale dell'istruzione*, Bologna, 2003, p. 120.

l'interrelazione fra democrazia sociale e democrazia politica nella previsione, ottimistica, di una loro evoluzione e crescita contestuale con ricadute positive anche sullo sviluppo della democrazia economica. L'esperienza della scuola come cammino di continuo apprendimento si poneva chiaramente l'obiettivo di far coincidere i percorsi di crescita culturale con quelli di crescita civile e politica. L'aula scolastica, nella prospettiva richiamata, diventa il luogo della conoscenza, ma anche quello dove il bambino fa la sua prima esperienza di assemblea e di convivenza democratica nell'incontro con l'altro, con i soggetti pubblici e privati, e nella pratica dell'esercizio dei principi e dei diritti costituzionali. Quella previsione, basata sull'idea di "società-collettiva", che si è affermata negli anni Sessanta e soprattutto Settanta, viene totalmente smentita dall'idea di "società-individuale" che emerge nei decenni Ottanta e Novanta, anni connotati dal prevalere della progressiva autonomizzazione dell'economia, o meglio del mercato, dalla politica e dal sociale e che ha portato con sé la conseguente affermazione di nuove parole d'ordine anche nel campo della scuola che ne rivelano la concezione sempre più individualista: parole quali concorrenza e merito.

La crescita del rilievo dell'elemento economico influenza la scuola su più versanti e in maniera determinante; la spinta neoliberalista che ha caratterizzato gli anni Ottanta ha manifestato le sue conseguenze anche sulla partecipazione attiva dei genitori ai processi di governo della scuola almeno su due fronti. Per un verso, l'aumento della precarietà lavorativa e salariale unitamente alla diminuzione delle garanzie sui diritti sociali hanno fortemente indebolito la possibilità di partecipazione politica delle famiglie meno abbienti e, di conseguenza, anche la loro capacità di attenzione ed impegno (anche sociale) ai e nei percorsi di crescita culturale dei loro figli anche nella scuola; dall'altra, questo vuoto ha lasciato maggiore spazio e voce, nelle istituzioni scolastiche, ai genitori provenienti da classi privilegiate interessate, più che alla difesa della scuola come luogo di "democrazia come apprendimento" e di costruzione di pari opportunità per tutti, alla messa a punto di percorsi formativi competitivi e meritocratici⁷⁷ per i loro figli nella scuo-

⁷⁷ Sulle derive della meritocrazia si sofferma F. BILANCIA, *L'Etica della Cura come teoria politica: per una ri-fondazione dell'idea di cittadinanza europea nella dimensione sociale*, in C. FARACO, M.P. PATERNÒ (a cura di), *Cura e cittadinanza*, Napoli, 2021, pp. 95 ss.

la-azienda aperta al mercato e preoccupata a formare “competenze”, più che “conoscenza”. Sembra proprio questa la parabola segnata dalla presenza dei genitori nella scuola; la loro rappresentanza si è via via trasformata da partecipazione finalizzata a creare un contesto sociale aperto a svolgere un processo “collettivo” di crescita culturale e politica di tutti gli studenti, a strumento utilizzato in gran parte dai genitori più abbienti per valutare la rispondenza dell’offerta formativa dell’istituto scolastico alla loro aspettativa individualistica sulle competenze acquisibili dai loro figli; uno strumento, in definitiva, utile a comporre previsioni su carriere future, a calcolarne il valore economico e finalizzato a valutare, all’occorrenza, il ricorso alla didattica privata, ripetizioni, corsi specifici, viaggi studio, al fine di rendere, nel confronto con le sole competenze alla portata di tutti offerte dalla scuola, la formazione dei loro figli più competitiva sul mercato del lavoro⁷⁸.

La parabola descritta è ben rappresentata anche dall’evoluzione normativa degli ultimi anni, che ha progressivamente marginalizzato la possibilità di valorizzare l’apporto dei genitori nella programmazione scolastica fino ad escluderla, nelle forme istituzionali, con la riforma della c.d. “Buona scuola”, attuata, dal governo Renzi, con la l. n. 107 del 2015. Prima di tale riforma, l’*iter* procedurale di approvazione del Piano dell’offerta formativa – che rappresenta il «documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la *progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa* che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia»⁷⁹ – prevedeva, come visto, che i genitori potessero collaborare alla sua determinazione attraverso l’attività propositiva e d’impulso a monte della sua presentazione e approvazione da parte del Consiglio d’istituto; a tal fine l’art. 3 del d.P.R. n. 275 del 1999 disponeva che il Pof fosse elaborato dal collegio dei docenti «sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di

⁷⁸ Per una critica decisa alle conseguenze negative attribuite all’indulgenza della c.d. scuola progressista, accusata di aver notevolmente abbassato il livello di difficoltà e di cultura creando disuguaglianze fra ragazzi meno abbienti, incapaci di compensarne i contenuti, e ragazzi abbienti, in grado di ricorrere continuativamente a lezioni e corsi privati, si veda da ultimo P. MASTROCOLA, L. RICOLFI, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina di disuguaglianza*, Milano, 2021, *passim*.

⁷⁹ Art. 3 del d.P.R. n. 275 del 1999, come modificato dalla l. n. 107 del 2015, art. 1, co. 14.

istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti»⁸⁰.

Attualmente invece il Piano triennale dell'offerta formativa (Ptof) viene elaborato dal collegio dei docenti, ma sulla base degli indirizzi e scelte di gestione e amministrazione del Dirigente scolastico che viene configurato dalla riforma della "Buona scuola" quale organo monocratico con funzioni d'indirizzo. È, dunque, il Dirigente scolastico che, in base alla riforma del 2015, promuove rapporti con le realtà locali e tiene conto delle proposte o pareri che vengono anche dalle associazioni dei genitori o, nelle scuole secondarie di secondo grado, dagli studenti⁸¹. Sono sempre le istituzioni scolastiche, «anche al fine di permettere una valutazione comparativa da parte degli studenti e delle famiglie»⁸² fra i diversi Ptof offerti da vari istituti, ad assicurare la piena trasparenza e pubblicità dei piani triennali dell'offerta formativa.

La torsione aziendalistica della scuola è ben visibile sia nell'accentuazione del ruolo "manageriale" del Dirigente scolastico, che diventa il vero protagonista della progettazione del Ptof, sia nella trasformazione dei genitori, da attori della gestione sociale della scuola, a "utenti-acquirenti", chiamati ad operare una «valutazione comparativa», fra le proposte offerte dai diversi istituti che operano nel "mercato" dell'istruzione, in base alle loro aspettative professionali sul futuro dei loro figli. Offerta formativa *à la carte*, il ruolo dei genitori si è ridotto, insomma, alla sola scelta del percorso valutato maggiormente attrezzato a sviluppare quella che la legge sulla Buona scuola definisce l'«educazione all'autoimprenditorialità»⁸³ dei ragazzi. Quest'ultima locuzione sembra, a chi scrive, sintetizzare perfettamente quell'approccio spiccatamente individualista e mercantile che è stato alimentato nella scuola italiana a partire dalle riforme degli anni Novanta e il cui frutto più maturo, o mela avvelenata a seconda dei differenti punti di vista, è rappresentato da quella commistione innaturale che è l'istituto dell'«alternanza scuola-lavoro» (ASL), inserito come percorso obbligatorio dalla l. n. 107 del 2015 negli ultimi tre anni di scuola secondaria superiore⁸⁴.

⁸⁰ Mio il corsivo nel testo.

⁸¹ Cfr. sul tema G. MATUCCI, *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, cit., p. 252 ss.

⁸² Art. 1, co. 17, l. n. 107 del 2015.

⁸³ Art. 1, co. 7, lett. d, l. n. 107 del 2015.

⁸⁴ L'istituto era già disciplinato dall'art. 4 della l. n. 53 del 2003 e dal d.lgs. n. 77 del

Nella previsione del 2015, la legge contemplava un monte temporale di ASL non retribuito della durata complessiva di quattrocento ore per i ragazzi degli istituti tecnici e di duecento per i ragazzi dei licei; successivamente due modifiche (rispettivamente introdotte con il d.l. n. 91 del 2018 e con la l. n. 145 del 2018) hanno ridotto significativamente il tempo destinato ai percorsi di ASL, rinominandoli, altrettanto significativamente, *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (Pcto), e prevedendo almeno duecentodieci ore negli ultimi tre anni degli istituti professionali, almeno centocinquanta ore negli ultimi tre anni degli istituti tecnici e, infine, almeno novanta ore nel triennio conclusivo dei licei⁸⁵. L'istituto viene così definito sul sito del Ministero dell'istruzione: «l'alternanza è un'innovazione didattica che fa del lavoro uno strumento di insegnamento che consolida le conoscenze acquisite sui banchi, permette di sviluppare competenze coerenti con i propri percorsi di studi, aiuta le studentesse e gli studenti ad acquisire maggiore consapevolezza rispetto alle proprie scelte future»⁸⁶.

Non si può non essere colpiti dal capovolgimento logico fra l'idea di insegnamento e di attività didattica quali strumenti di costruzione culturale prodromici all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro e il lavoro stesso quale «strumento di insegnamento» finalizzato a consolidare le conoscenze acquisite sui banchi, che, tuttavia, priva i ragazzi di ore preziose di apprendimento sui banchi destinandoli ad attività non retribuite e denigranti. L'introduzione di quella che in questa sede si preferisce continuare a chiamare alternanza scuola-lavoro rappresenta l'elemento più rappresentativo dell'alleanza fra sviluppo capitalistico e organizzazione del potere negli ambiti formativi, ed incarna anche la sostanziale frattura che si è aperta nella funzione (e nella responsabilità) educativa fra generazione degli adulti e quella dei giovani, anche alla luce delle disposizioni costituzionali. Muovendo da quest'ultime e dalla centralità che ha assunto il diritto all'istruzione a partire dal dibattito in Assemblea costituente⁸⁷, è possibile evidenziare la stretta

2005; l'art. 1, co. 33, della l. n. 107 del 2015 lo ha reso obbligatorio.

⁸⁵ Si veda R. CALVANO, *Scuola e costituzione tra autonomie e mercato*, cit., pp. 169 ss.; l'autrice ben sottolinea, fra l'altro, la diversità fra l'ASL e il modello tedesco, spesso richiamato in tema, evidenziando come quest'ultimo si sostanzi in realtà in una sorta di apprendistato, volontario e soprattutto retribuito.

⁸⁶ Cfr. il sito *Istruzione.it*.

⁸⁷ Il cui dibattito in relazione alla scuola è stato da ultimo ripercorso da F. CORTESE, *La costituzione scolastica*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 2018, pp. 45 ss.

connessione di tale diritto con quel programma di crescita culturale e scientifica della Repubblica che ha il suo punto di avvio nell'art. 9, co. 1, e che trova compimento appunto negli artt. 33 e 34 tanto che è possibile collocare le tre disposizioni all'interno di un'unica cornice costituzionale riguardante la scuola, la cultura e la ricerca scientifica e dalla quale, tuttavia, risulta separata la cornice che la Costituzione costruisce intorno all'universo del lavoro; scuola e lavoro risultano infatti ambiti separati e «disciplinati in due diversi titoli della parte I della Carta repubblicana del 1947, l'uno intestato ai “rapporti etico-sociali” e l'altro relativo ai “rapporti economici”»⁸⁸ ed è in quest'ultimo ambito, peraltro, che la Costituzione rinvia la formazione professionale collocandola nell'art. 35 dedicato alla tutela del lavoro. Non solo, ma a leggere le disposizioni sul lavoro emerge chiara la necessità che il lavoro per essere rispettoso della dignità del lavoratore, ex art. 36, co.1, Cost., debba essere sempre lavoro retribuito; la cogenza di tale previsione è ulteriormente rafforzata proprio nel caso del lavoro dei minori dall'art. 37, co. 3, Cost. Alla luce della separazione fra differenti titoli, cui sono riconducibili da una parte gli artt. 33 e 34 Cost. sulla scuola e dall'altra gli artt. 35, 36 e 37 Cost. sul lavoro (anche minorile) e formazione professionale, l'intenzione manifestata del costituente appare chiaramente quella della distinzione fra i due percorsi «per cui tra la scuola e il lavoro non può mai esservi propriamente “alternanza”, ma solo alternatività o, per meglio dire, consecutività»⁸⁹. Va inoltre sottolineato che l'alto valore che la Costituzione assegna alla scuola, quale luogo di acquisizione di conoscenza, e al lavoro, quale strumento di realizzazione personale, ancorché distinti, rende davvero difficile trovare elementi di compatibilità fra principi costituzionali e previsione di attività obbligatorie e non retribuite nelle quali gli studenti offrono, del tutto al di fuori da contesti formativi o educativi, quali sono le aziende, la loro disponibilità a svolgere mansioni di ogni tipo, in cui l'unica certezza è quella di essere avviati a percorsi di silente adattabilità e passività rispetto al mondo del lavoro.

Al cospetto dei principi costituzionali che fondano la responsabilità educativa fra generazione di adulti e generazione di giovani, l'e-

⁸⁸ M. BENVENUTI, “La scuola aperta a tutti”? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale, in *Federalismi.it*, n. 4 del 2018, p. 103.

⁸⁹ M. BENVENUTI, “La scuola aperta a tutti”? Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale, cit., p. 104.

sperienza dell'ASL riesce nella difficile impresa di trasformarsi in una sintesi macroscopica di disvalore costituzionale "una e trina"; essa infatti induce alla "cultura dello sfruttamento" attraverso: lo "svilimento delle capacità degli studenti", lo "svilimento della scuola" e del suo ruolo sociale, lo "svilimento del lavoro" e della sua funzione sociale.

Se a quanto detto si aggiunge il dato reale che ha visto trasformarsi, come testimoniato dalla cronaca, le aziende in cui si fa ASL in luoghi, in cui le studentesse e gli studenti fanno esperienza di abusi, anche sessuali⁹⁰, e persino di morte, a causa delle difficoltà strutturali che si incontrano a garantire la sicurezza soprattutto nelle piccole aziende⁹¹, la generazione degli adulti dovrebbe avere l'onestà di riconoscere senza infingimenti il vero volto dell'ASL, quello cioè del "furto" di cultura, di dignità e di futuro perpetrato ai danni della generazione dei giovani.

5. Ripensare il rapporto educativo fra generazioni. La "cura" del futuro

Le politiche sulla scuola mettono al centro molto di più della semplice garanzia di un servizio pubblico, ancorché fondamentale; la loro definizione rivela le scelte e le priorità che si pongono a fondamento dell'irrinunciabile impegno pedagogico che investe il rapporto fra generazioni di adulti e generazioni di giovani. Se è vero che «ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto pedagogico»⁹² è vero anche che ogni rapporto pedagogico rivela al suo interno un rapporto di egemonia intellettuale e culturale; quello che ha guidato le trasformazioni della scuola e dei processi formativi in Italia, a partire dagli anni Novanta, si è progressivamente allontanato dalla dialettica de-

⁹⁰ Si veda: *Alternanza scuola-lavoro, abusi sessuali su studentesse minorenni. Fedeli, a Monza fatto grave. Fratoianni, studenti usati come camerieri*, in *Orizzontescuola.it*, del 14.7.2017.

⁹¹ La cronaca di questo inizio di anno ha riportato la tragica morte di un ragazzo di 18 anni, Lorenzo Parelli, al suo ultimo giorno di ASL presso un cantiere in provincia di Udine; il ragazzo è rimasto schiacciato da una trave di acciaio di 150 kg. Sull'incidente e, più in generale, sulla difficoltà di garantire le condizioni di sicurezza soprattutto nelle aziende di piccole dimensioni che sono tuttavia le più diffuse, soprattutto in alcune aree del nostro Paese come il nord-est, si veda A. CAMILLI, *Morire di scuola e lavoro a 18 anni*, cit., p. 3.

⁹² A. GRAMSCI, *Da governato a governante. L'educazione come egemonia. Scritti dai Quaderni del carcere*, cit., p. 81.

mocrazia-cultura, indicato dalla Costituzione, e ha imposto in maniera sempre più decisa la dialettica impresa-competenze. Si è così assistito a dinamiche nelle quali i processi formativi hanno via via assunto un carattere sempre più funzionale alle richieste della formazione culturale e dell'apprendimento degli interessi della grande impresa e dei gruppi economici dominanti. La permeabilità del mondo della scuola all'affermazione (culturale) della forza egemone del mercato è stata agevolata certamente dalla porosità dell'autonomia organizzativa e didattica della scuola⁹³. L'autonomia scolastica, in base alla logica iscritta nel principio di sussidiarietà che la ispira, avrebbe dovuto mettere in relazione l'offerta formativa delle scuole con le esigenze espresse dal territorio; inoltre, proprio il rilievo riconosciuto alla territorialità avrebbe dovuto portare a sviluppare forme di collegamento, informazione e scambio basati su sistemi efficienti di rilevazione dei bisogni formativi e territoriali pienamente partecipati dei genitori⁹⁴. La realtà ha segnato, invece, non solo la trasformazione del coinvolgimento delle famiglie, che dalla forma della «partecipazione» nella gestione della scuola ha assunto quella, certamente meno incisiva, della «consultazione»⁹⁵, ma soprattutto ha mostrato l'assenza generalizzata di quella capacità di comunicazione e condivisione, in primo luogo con le famiglie e in generale con il territorio⁹⁶ che avrebbe dovuto essere la forza dell'autonomia. Si è così consolidato un sistema scolastico dell'autonomia autoreferenziale e che, assorbito dalle spinte dell'aziendalizzazione, ha perso di vista una parte importante delle finalità costituzionali dell'impegno educativo. Questa evoluzione, d'altra parte, non ha trovato né forze contrarie da parte dello Stato, che semmai ha scaricato competenze e responsabilità sui livelli locali, né voci e azioni critiche sufficienti a mettere in discussione e ripensare il rapporto educativo da parte dei

⁹³ È lo stesso attuale Ministro dell'istruzione Patrizio Bianchi a riconoscere il sostanziale fallimento del disegno originario dell'autonomia scolastica, non riducibile, come invece è stato, a un sistema aperto a fenomeni di «scaricabarile delle responsabilità dal ministero all'ultimo preside» all'insegna del «liberi tutti»; di fatto, al di là dei suoi buoni propositi, «l'autonomia scolastica tuttavia si è insabbiata negli anni successivi» cedendo di fronte ad «anni di individualismo prima e di populismo poi»: P. BIANCHI, *Nello specchio della scuola*, Bologna, 2020, pp.19 e 20.

⁹⁴ Crf. «GENITORI IN MOVIMENTO», *Genitori a scuola: investire in formazione e informazione*, cit., p. 56.

⁹⁵ Come sottolineato da C. OLIVIERI, *La Consulta provinciale dei genitori*, cit., p. 69.

⁹⁶ Sul tema si veda anche F. ANGELINI, *Famiglia e istruzione*, cit., p. 81.

genitori; quest'ultimi in particolare, attratti e distratti dai richiami della scuola-azienda e dalla ricerca di competenze innovative e di specializzazioni professionalizzanti, non hanno perso le capacità di valutare esigenze e bisogni formativi individuali e collettivi dei loro figli.

La pandemia ha tolto ogni filtro alle rappresentazioni più ottimistiche della scuola-azienda; ha illuminato, senza lasciare ombre, la realtà dei bisogni, delle carenze e, soprattutto, delle solitudini che si sono formate dentro le aule scolastiche, riconoscibili sempre meno come luogo di "comunità". Le difficoltà dell'emergenza hanno restituito, in particolare nel mondo dell'educazione e dell'istruzione, una dimensione drammatica della profondità della crisi, costringendoci a dover «indagare le cause che hanno portato al *distacco* da quell'idea di progresso che ha posto al centro la dignità della persona»⁹⁷ e a porci domande sulle cause profonde che hanno determinato «un diverso sistema di valori sociali, politici, culturali e giuridici»⁹⁸ imposto, negli ultimi trent'anni, da generazioni di adulti a generazioni di bambini e di giovani. In altre parole, la crisi pandemica ha dato forma al disagio costringendoci a riflettere sulla necessità di cambiamenti profondi.

Nel caso della scuola la *forma* del disagio è stata quella dell'interruzione improvvisa, a partire dal D.p.c.m. del 4 marzo 2020⁹⁹, di tutti i servizi educativi e, a un tempo, delle attività didattiche di tutte le scuole di ogni ordine e grado, negli istituti per l'infanzia e negli istituti scolastici e la sostituzione del lavoro in presenza con la didatti-

⁹⁷ G. AZZARITI, *Diritto o barbarie. Il costituzionalismo moderno al bivio*, Bari-Roma, 2021, p. 4.

⁹⁸ G. AZZARITI, *Diritto o barbarie*. cit. p. 4.

⁹⁹ Recante *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19*; sulla ricostruzione dei vari momenti, anche successivi al primo D.p.c.m., che hanno riguardato la sospensione delle attività didattiche in presenza nella prima fase della pandemia da Covid-19, si rinvia a L. CONTE, *La scuola si è fermata. L'impatto del Covid-19 sui diritti all'istruzione, e all'educazione e all'insegnamento*, in A.M. POGGI, F. ANGELINI, L. CONTE, *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, Napoli, 2020, pp. 131 ss., si veda per la cronologia dei D.p.c.m. soprattutto la nota 5. Sulla Didattica a distanza si rinvia anche a: S. BARONCELLI, *La didattica online al tempo del coronavirus: questioni giuridiche legate all'inclusione e alla privacy*, in *Osservatoriosullefonti.it*, n. speciale, 2020, pp. 437 ss.; R. CALVANO, *L'istruzione, il Covid-19 e le disuguaglianze*, in *Costituzionalismo.it*, n. 3/2020, parte III, pp. 57 e ss.; E. CARLONI, *Il diritto all'istruzione al tempo del coronavirus*, in *Astrid Rassegna*, n. 6/2020, pp. 1 ss.; M. PIRAS, *La scuola italiana nell'emergenza*, in *il Mulino*, n. 2/2020, pp. 250 ss.

ca a distanza (c.d. DAD) che ha tentato di arginare gli effetti negativi dell'interruzione scolastica nella trasmissione delle conoscenze e nello svolgimento dei programmi finalizzati a dare continuità nell'azione didattica. Nel giro di poche ore la scuola, comunità educante, intesa come luogo «innanzitutto “fisico”»¹⁰⁰ fatto di relazioni e di attività, ha chiuso ogni istituto e lasciato tutti a casa. Nessuna esperienza, prima di quella pandemica, aveva svelato così chiaramente e drammaticamente l'imprescindibilità della pratica formativa all'interno della scuola come luogo. Al contempo proprio la chiusura delle scuole ha acceso fari sulla *sostanza* del disagio disvelando le diffuse situazioni di emergenza educativa e di emarginazione sociale dei minori in Italia; la didattica da remoto ha amplificato, su bambini e ragazzi, una serie di difficoltà derivanti dall'appartenenza a famiglie con disagi dovuti a condizioni di povertà: limitatezza e inadeguatezza degli spazi abitativi, situazioni di divario digitale, povertà educativa legata a condizioni personali e culturali dei familiari, spesso incapaci o impossibilitati a seguire i bambini nelle attività da remoto. Tutte queste situazioni si sono trasformate in altrettanti ostacoli per molti studenti alla fruizione «in condizioni di eguaglianza proprio del servizio che dell'eguaglianza dovrebbe essere motore, l'istruzione»¹⁰¹.

La pandemia ha così risvegliato l'attenzione di tutti non solo su cosa la scuola deve essere, ma anche su ciò che la scuola in questi anni ha smesso di essere e di fare. La scuola deve essere il luogo della crescita sociale di tutti, dove si fa cultura e si trasmette conoscenza attraverso la pratica del pensiero critico; la scuola ha smesso di essere il luogo dove si creano quell'insieme di opportunità e condizioni finalizzate a neutralizzare le differenze familiari e si mette in moto l'unico ascensore sociale che abbiamo a disposizione nello stato democratico, la conoscenza. Qualsiasi riflessione sulla scuola, oggi, non può cominciare che dal restituire alla formazione scolastica quel significato ampio proposto più di un secolo fa da John Dewey, come «processo sociale» e «processo di vita»¹⁰² attraverso il quale ogni società dà continuità alle proprie esperienze di condivisione collettiva in condizione di uguaglianza, trasmettendole grazie alla comunicazione in presenza: in tal

¹⁰⁰ G. LANEVE, *I tanti significati del Luogo scuola: uno sguardo costituzionale*, in ID (a cura di), *La scuola nella pandemia*, Macerata, 2020, p. 13.

¹⁰¹ E. CARLONI, *Il diritto all'istruzione al tempo del coronavirus*, cit., p. 8.

¹⁰² J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico* [1897], in ID., *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, a cura di L. Borghi, Firenze, 1971, p. 10.

senso la scuola oggi, più che nel passato, è percepita come il «luogo» «di vita di comunità»¹⁰³.

Il punto da cui muovere per «riparare il mondo»¹⁰⁴ della scuola sembra essere allora quello di ricostruire la comunità scolastica come “comunità di relazioni” come ci è stato mostrato nel momento più duro della pandemia. Nell’immobilismo e nella solitudine delle famiglie in *lockdown*, sono state soprattutto le mamme a mostrarcelo silenziosamente, affidandosi, in quei mesi, all’unico strumento naturale che avevano a disposizione: la “cura della relazione” con i propri figli. Le mamme si sono impegnate nel lavoro faticoso ed estenuante – affrontato spesso senza l’aiuto dei padri – che c’è dietro la DAD, che presenta non solo difficoltà pratiche, ma anche la necessità di compensarne la naturale povertà comunicativa che la caratterizza. Sono state sempre in prevalenza le mamme, più in generale, a farsi carico delle esigenze di vita continuativa dei loro figli, dai più piccoli ai più grandi, sempre con grande impegno. Il *lockdown* ha mostrato la necessità e l’importanza del lavoro di cura, normalmente rimosso o del tutto svalutato dalla dimensione pubblica della società, sottolineandone il valore imprescindibile nel rapporto fra generazioni e ci ha permesso di capire la sostanza di ciò che la scuola ha smesso di fare: avere cura delle relazioni.

Cominciare a riparare il mondo dalla cura delle relazioni vuol dire allora non solo rendere visibile il lavoro di cura di donne e di uomini, ma attribuirgli valore pubblico, collocarlo alla base delle scelte di politiche pubbliche soprattutto in quei settori che, come la scuola, sono costruiti sulle relazioni.

Da sempre la parola “cura” è stata connessa «al materno, dunque al ruolo e all’identità di genere»¹⁰⁵. Semplificando al massimo percorsi molto più complessi, appare utile ricordare che proprio questa connessione ha portato tradizionalmente la società basata su paradigmi patriarcali a relegare il lavoro di cura nell’invisibile dimensione privata dalla vita familiare e del non socialmente rilevante; successivamente, con l’emergere del pensiero femminista, la “cura” è stata invece considerata «parola maledetta»¹⁰⁶, indicativa di un luogo e di un destino che le donne dovevano fuggire per affermare la loro liberazione. Entrambe

¹⁰³ J. DEWEY, *Il mio credo pedagogico*, cit., p.12.

¹⁰⁴ Si prende in prestito il titolo del volume di C. RAIMO, *Riparare il mondo*, Bari-Roma, 2020.

¹⁰⁵ M.L. BOCCIA, *Le parole e i corpi*, Roma, 2018, p. 171.

¹⁰⁶ M.L. BOCCIA, *Le parole e i corpi*, p. 171.

queste letture, per quanto contrapposte, risentivano di un vizio originario, quello di considerare il “lavoro di cura” all’interno della sola sfera economica. Oggi il pensiero femminista della differenza sessuale, emancipato dall’influenza (patriarcale) della visione economicista, ha elaborato nuovi paradigmi che permettono di guardare all’essenza della “cura”, che non è lavoro domestico, ma è «cura del vivere»¹⁰⁷, intesa quale fondamento motivazionale ed etico posto alla base della responsabilità per le relazioni¹⁰⁸, soprattutto, ma non solo, di quelle fra le generazioni di adulti verso le generazioni di giovani¹⁰⁹, di cui si è parlato nell’*incipit* di questo lavoro. La cura appare un concetto molto concreto di cui ognuno ha fatto esperienza, nel proprio vivere; ognuno ne ha compreso, più o meno consapevolmente, il grande valore morale ed esistenziale, percependolo come «la trama su cui si regge il mondo, tessuta per lo più da donne»¹¹⁰, ma poi ne ha accettato acriticamente la marginalizzazione nella sola dimensione privata.

L’etica della cura¹¹¹ viene oggi posta, da una parte del pensiero femminista, all’attenzione di tutti e proposta come la base di una nuova teoria della giustizia mossa dalla ricerca delle motivazioni che determinano le scelte morali¹¹² del vivere di donne e di uomini. Il fondamento del principio di responsabilità, nel rapporto di cura, viene individuato

¹⁰⁷ M.L. BOCCIA, *Le parole e i corpi*, p. 172.

¹⁰⁸ Muovendo dal considerare che «la relazione fra madre e figlio sia una fase importante da attraversare per ricostruire una visione dei rapporti umani che possa essere giudicata adeguata da un punto di vista femminista. Siccome l’immagine dell’uomo economico razionale inserito in relazioni contrattuali è estremamente diffusa nella società contemporanea e continua a conquistare nuove regioni del globo, può essere utile cercare di vedere tutto in questo modo diverso, considerando che la relazione sociale primaria sia quella fra madre e figlio e che tutte le altre possono e debbano essere ricreate a immagine di questa»: V. HELD, *Etica femminista* [1993], Milano, 1997, p. 213. Per una proposta che mira ad assumere i paradigmi dell’etica della cura anche in chiave di teoria politica si veda, da ultimo, F. BILANCIA, *L’Etica della Cura come teoria politica: per una ri-fondazione dell’idea di cittadinanza europea nella dimensione sociale*, cit., pp. 89 ss.

¹⁰⁹ Una società basata sul modello di relazione madre-figlia/o è una società organizzata «in funzione della generazione successiva», V. HELD, *Etica femminista*, cit., p. 219.

¹¹⁰ M.L. BOCCIA, *Le parole e i corpi*, p. 173.

¹¹¹ Si vedano i volumi di E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., *passim*, e ID., *La cura del mondo*, Torino, 2009, *passim*.

¹¹² L’elaborazione dell’“etica della cura”, a partire dal volume di C. GILLIGAN, *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità* [1982], Milano, 1991, *passim*, consente al pensiero femminista di mettere al centro e valorizzare una parte impor-

nella relazione di interdipendenza fra chi cura e chi è in una condizione di vulnerabilità, che non si basa mai su un rapporto di potere fra le parti, ma solo sulla loro cooperazione. La relazione di cura, dunque, non dà rilievo a uno dei soggetti della relazione, ma alla relazione mettendo al centro la condizione di vulnerabilità e di bisogno, così come avviene nella relazione materna che è cooperativa non fondativa di potere.

Ripensare il rapporto educativo fra generazioni sulla base dell'etica della cura significa, dunque, prima di tutto ridisegnare la scuola, la formazione culturale e le esigenze di sviluppo della società rimettendo al centro le relazioni umane e i bisogni delle soggettività della generazione dei giovani; significa trasformare in risorsa sociale la dipendenza e la vulnerabilità degli esseri umani riconoscendo «l'importanza, nelle scelte etiche, della dimensione affettiva»¹¹³. Porre al centro le emozioni¹¹⁴ e le relazioni permette di riconsiderare anche l'idea di giustizia fra generazioni e nella società collettiva.

Le teorie dell'etica della giustizia, basate sull'astrattezza e sull'individualismo¹¹⁵, ancorché finalizzate alla ricerca dell'uguaglianza, si sono rivelate, infatti, «inadeguate ad affrontare la complessità del presente»¹¹⁶, causando la prevalenza dell'individualismo autonomo dell'*homo oeconomicus*, animato da spirito di concorrenza e dal richiamo a mire egoistiche tese all'autoaffermazione e alla conquista del prestigio sociale; lo si è visto anche nell'ambito della scuola nel prevalere di comportamenti competitivi manifestati, anche dai genitori, nelle derive della concezione aziendalistica della scuola. In contrapposizione all'egemonia dell'individualismo e dell'autonomia, la prospettiva indicata dall'etica della cura assume, invece, una visione morale integrata fra esigenze di giustizia, necessarie alla difesa dei diritti, ed esigenze di cura che consentono la comprensione concreta delle condizioni e dei contesti che fanno da sfondo alle relazioni sociali. In particolare, sono proprio quest'ultime esigenze, basate sui «valori della concretezza e

tante di motivazioni dell'agire delle donne che i modelli di etica *main-stream* maschili hanno relegato nello spazio dell'irrelevante pubblico.

¹¹³ E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., p. 34.

¹¹⁴ M.C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni* [2001], Bologna, 2004, pp.18 ss.

¹¹⁵ Si veda ancora E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., pp. 17-19 e 35-37 che riprende le critiche espresse dalle teoriche dell'etica della cura V. Held, J. Tronto e C. Gilligan tanto al pensiero liberale moderno di Hobbes, Smith quanto ai teorici dell'etica della giustizia contemporanea quali Rawls e Habermas.

¹¹⁶ E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., pp. 37.

dell'affettività, dell'interdipendenza e della relazionalità»¹¹⁷ a permettere di elaborare quella sollecitudine che si manifesta nella «responsabilità per»¹¹⁸ intesa, più in generale, come la capacità di farsi carico del futuro che connota la solidarietà fra generazioni, ma anche, a ben vedere, quella visione programmatica scritta nella Costituzione, che pone al centro i principi della solidarietà e della dignità della persona nella costruzione della società democratica e nei suoi nuclei costitutivi, a cominciare dalla comunità scolastica.

* * *

ABSTRACT

ITA

L'articolo, dopo aver svolto alcune precisazioni sulle peculiarità del rapporto fra generazioni nell'ambito della scuola e dell'educazione, anche con riferimento alle disposizioni costituzionali, propone una rilettura critica dell'evoluzione del rapporto fra generazioni di adulti e di giovani nell'ambito della famiglia e della scuola. Il lavoro, in particolare, tenta di mettere in evidenza l'impatto negativo che ha avuto la progressiva affermazione della concezione aziendalistica della scuola sulla responsabilità educativa e non solo nel rapporto fra genitori-figli. Nelle conclusioni, l'autrice propone di ripensare il rapporto educativo fra generazioni basandolo sull'approccio offerto dal pensiero femminista dell'etica della cura.

EN

After clarifying the peculiarities of the relationship between different generations in the field of school and education, the article proposes a critical analysis of the evolution of relationships between adult and young generations within families and schools. Such analysis draws upon constitutional norms. Specifically, the work is focused on the negative impact of the business-like management of schools on educational responsibility as well as on the relationship between parents and kids. In the conclusion, the author proposes a new conception of the educational relationship between different generations, rooting it on a feminist approach as well as on the ethics of care.

¹¹⁷ E. PULCINI, *Tra cura e giustizia*, cit., p. 10.

¹¹⁸ E. PULCINI, *La cura del mondo*, cit., pp. 251 e 252.



Costituzionalismo.it

Email: info@costituzionalismo.it

Registrazione presso il Tribunale di Roma

ISSN: 2036-6744 | Costituzionalismo.it (Roma)