GdP GRUPPO di PISA
Dibattito aperto sul Diritto e la Giustizia Costituzionale

# Q. CAMERLENGO (A CURA DI), *EDUCAZIONE. UN CONCETTO PLURALE*, CAROCCI, ROMA, 5-127

RECENSIONE*

MICHELE TROISI**

1. Il volume "Educazione. Un concetto plurale", a cura di Q. Camerlengo, edito nel 2025 da Carocci, costituisce un contributo innovativo su un tema particolarmente rilevante ed attuale.

Rappresenta, invero, il terzo anello di un'opera enciclopedica dal titolo "Diritti e inclusione", originale iniziativa il cui scopo (si legge nella proposta editoriale) è quello di proporre "riflessioni interdisciplinari e critiche sulle parole che si inseriscono nell'orizzonte di un'educazione interculturale".

Ed è proprio nella ricerca del dialogo tra saperi differenti che si rinviene la peculiarità dei vari volumi di questo progetto: porre a confronto giuristi (di differenti branche), antropologi, filosofi, pedagogisti intorno ad alcuni temi-chiave, offre un arricchimento di prospettiva critica in contrappunto ai rigidi confini che spesso rischiano di frammentare e-quindi- limitare i diversi settori scientifici disciplinari.

Ebbene, dopo "Cultura" (I) ed "Identità" (II), l'opera in commento affronta direttamente il tema, definito da Camerlengo (nell'*Introduzione* al volume) "delicatissimo" (7), dell'educazione: si compone di una presentazione e di tre capitoli che raccontano un dialogo interdisciplinare tra una pedagogista, Monica Ferrari e due costituzionalisti, Stefania Baroncelli e Giuseppe Laneve, intorno a un termine definito dagli stessi autori "intrinsecamente polisemico".

In effetti, come chiarisce subito la Ferrari, riflettere sull'educazione significa innanzitutto rendersi conto quanto il termine sia ontologicamente foriero di una certa contraddittorietà tra la complessità del tema (data dalla difficile identificazione dei limiti spaziali, attesa l'onnipervasività dei processi educativi che concernono ogni nostra esperienza) e l'estrema facilità con cui tutti parlano di educazione e di metodi

* Contributo sottoposto a referaggio ai sensi dell'art. 5 del Regolamento della Rivista.

** Professore associato di diritto costituzionale e pubblico presso l'Università del Salento.

educativi, a tal punto da essersi creata una sorta di "pedagogia popolare" (Bruner) intesa come quell'insieme di idee e di apprendimento sedimentate nel corso dei secoli e trascinate sovente in maniera irriflessa (20). Ma significa anche ammettere quanto sia impossibile ricavare un concetto neutro di educazione che, invece, pare caratterizzarsi proprio per "l'orizzonte plurale di influenze e di fattori" (58) e che quindi difficilmente può essere definita prescindendo dalla costellazione discorsiva di cui fa parte.

Tale assunto appare un primo punto fermo nella definizione e nella portata di un termine che altrimenti, preso in astratto, rischia di essere un "oggetto impossibile" (concetto richiamato praticamente da tutti gli autori). In altri termini, ogni discorso sull'educazione implica inevitabilmente uno sguardo anche sulla società e sul momento storico in cui essa si concretizza.

Anche per questo, il divenire del termine educazione è sempre stato ideologicamente orientato: il vocabolo, cioè, è talmente connotato in senso politico che è impossibile pensarlo al di fuori di una certa idea di società civile e di vita in comunità: e questo perché "educare significa innanzitutto educare alle relazioni, alla vita nella comunità" (25).

Non a caso, lo stesso Fichte poneva nell'educazione un momento essenziale della missione del dotto nella società: "l'uomo ha la *missione* di vivere in società, egli *deve* vivere in società; se vive isolato, non è un uomo intero e completo, anzi contraddice sé stesso"[1].

Ed è proprio tale ontologica necessità di considerare il contesto sociale di educatore ed educando che pone l'educazione sempre di fronte a nuove sfide. Nelle odierne società sempre più plurali e sempre più tecnologiche, ad esempio, i modelli educativi tradizionali sono sottoposti a inedite prove di attualità stimolate da esigenze tanto di inclusione, quanto di riconoscimento di un rapporto corretto con la tecnologia: sono sfide che pongono il mondo della ricerca educativa di fronte alla consapevolezza della costitutiva eterogeneità degli esseri umani, ma anche all'esigenza di ripensare luoghi come la scuola, attualmente pervasi da una certa monoculturalità ed impermeabilità al progresso tecnologico.

Anche per questo, nel volume diviene centrale il ruolo dell'istituzione scolastica, intesa da un lato come luogo di pieno sviluppo della capacità di pensiero critico, dall'altro come sede di sviluppo di quella "pedagogia interculturale" che considera la differenza una ricchezza, favorendo una "unità nella diversità" (64). D'altro canto, la scuola può essere il luogo in cui sviluppare un antidoto a quella "pedagogia dello sguardo" e dell'osservazione acritica, tesa ad assimilare passivamente modelli e pratiche (20): si tratta di un modello di crescita drammaticamente sviluppato tra i giovani, se si pensa alla capacità con cui tramite un dispositivo si sviluppano meccanismi di disciplinamento di tipo escludente.

Ebbene, se educare significa prima di tutto favorire il processo di formazione della persona, la pienezza della vita di un ragazzo nella realtà digitale di oggi "rischia di

[1] J. G. FICHTE, *La Missione del dotto*, trad. it. a cura di V. Alfieri, Milano, 1987, 78.

rimanere nascosta sotto le continue esposizioni a social, a piattaforme, video e immagini"[2].

Di fronte a tali nuove sfide, l'obiettivo del confronto, avanzato in sede di *Presentazione* dalla Matucci, è quello di rispondere ad interrogativi che concernono tanto il profilo oggettivo del termine e quindi cosa sia l'educazione, le finalità, il grado di inclusività dell'istruzione, quanto il profilo soggettivo relativamente ai protagonisti del processo educativo tanto da un punto di vista degli attori, quanto dal punto di vista dei destinatari, *in primis* minori, ma anche "adulti che portano i loro bisogni particolari di personalità già strutturate"(12). Il tutto per provare a suggerire una rilettura dei principi costituzionali di inclusione e promozione sociale in una "cornice nuova (…) che sappia tener conto del grado della varietà, della molteplicità e della mutevolezza degli stati di bisogno presenti all'interno della comunità" (10).

Passando al contenuto, un commento che isolasse i singoli capitoli risulterebbe non solo sterile, ma anche contrario allo spirito di un'opera collettanea pensata per valorizzare il dialogo tra saperi diversi. Per questo, si propone di individuare tre linee comuni che paiono attraversare i vari contributi.

Una prima linea comune è data dall'analisi (necessariamente anche diacronica) del rapporto tra educazione e pubblica autorità che tutti gli autori del volume considerano come inevitabilmente condizionante la portata e la finalità dell'educazione stessa; un secondo tema trattato diffusamente, invece, è quello relativo al rapporto tra le due formazioni sociali alle quali primariamente la nostra Carta dà il compito di portare avanti il tema dell'educazione; infine gli autori si interrogano (seppur con intensità differenti) anche sulle nuove esigenze e sulle nuove sfide educative a cui soprattutto la scuola è chiamata a dare risposte, *in primis* l'inclusione. Simili interrogativi stimolano ulteriori riflessioni in merito a come tali risposte possano essere favorite dal continuo processo di autonomizzazione della scuola.

2. Una prima linea di ricerca che pare percorrere, talvolta esplicitamente talaltra in maniera più sotterranea, i vari contributi è data dall'analisi evolutiva del grado di "attenzione" riservata all'educazione dallo Stato. Non si tratta di un profilo dal carattere puramente introduttivo o secondario; al contrario il rapporto con il "potere" rappresenta un passaggio essenziale per comprendere termini e portata dell'educazione e, al contempo, per intuire i pericoli di condizionamento a cui tuttora può essere esposta.

In effetti, già nel saggio della Ferrari viene descritta questa evoluzione in maniera originale, attraverso le lenti dei dizionari che, sul termine, si sono succeduti nelle varie epoche storiche: ad esempio, nel 1937, in piena epoca fascista, la voce era legata a un'accezione monoculturale di "educazione nazionale", che considerava il popolo naturalmente inferiore e perciò suscettibile di essere elevato solo tramite un intervento superiore in termini di civiltà: educare significava "allevare i fanciulli" ed educazione "ammaestramento, disciplina" (Zingarelli, sesta edizione); si passa, così, alla stessa voce negli anni '70, periodo in cui educare era considerata un'attività volta all'apprendimento di principi morali e intellettuali attenta alla conformazione sociale : "in accordo con le

[2] A. D'AVENIA, *Colpevoli di realtà,* in *Corriere della sera,* 8 settembre 2025.

esigenze dell'individuo e della società", secondo il Devoto del 1971; è solo dopo gli anni'90 che emerge l'idea dell'educazione come "sviluppo di capacità e facoltà" e quindi come momento per "aiutare lo sviluppo di capacità ed attitudini" (secondo l'espressione del De Mauro del 1999).

Dal canto loro la Baroncelli e Laneve, descrivono questa evoluzione da un punto di vista giuridico, ponendo l'attenzione particolarmente sul passaggio dalla disciplina pre-costituzionale (anche con riferimento alle leggi unitarie in materia d'istruzione) a quella costituzionale e quindi da un'idea di Stato che *è educatore* ad una imperniata su uno Stato che riconosce e tutela *i luoghi* di educazione.

D'altro canto, se si ferma lo sguardo al dato positivo, non si può non notare che gli interventi del legislatore nella materia scolastica, sviluppatisi nella dimensione diacronica - dal livello ordinario fino al solenne riconoscimento costituzionale - in Italia, come in qualsiasi altro Paese, hanno da sempre risposto a chiare logiche filosofiche e politiche, che affondano le loro radici nello Stato moderno. I governanti di tale forma di Stato, infatti, identificarono proprio nella scuola lo strumento tramite il quale modificare la società[3].

Dopo la metà del XVIII secolo, invero, il problema della politica educativa, non poteva non essere coinvolta allorquando, un po' ovunque, si svilupparono quei fenomeni di rinnovamento culturale e politico che divennero - grazie alla influenza degli illuministi e fisiocrati - veri e propri programmi di riforma sociale; essi erano indirizzati a modificare le strutture delle società nella prospettiva della "*pubblica felicità"*[4], considerando l'individuo ed il suo ruolo nella società e, conseguentemente, la sua formazione come cittadino[5]. In tal senso, la Baroncelli sottolinea come "con l'Illuminismo l'educazione diviene elemento indispensabile per l'affermazione della dignità umana e lo sviluppo democratico della società" (66).

Di conseguenza, si era diffusa un'idea di Stato laico come ordinamento autonomo rispetto alla morale religiosa, ed in particolare rispetto al potere politico esercitato dal papa, idea in cui pienamente era rientrato anche il dibattito pedagogico: la tendenza a

[3] Tra i molteplici e significativi contributi sulla storia della scuola in Italia, ci si limita a richiamare: E. BOSNA, *Stato e scuola*. *Materiali per una storia della scuola italiana*, Bari, 1998; G. GENOVESI, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, 1998; M. GIGANTE, *L'Amministrazione della scuola*, Padova, 1988; A. POGGI, *Istruzione, formazione e servizi alla persona, tra regioni e comunità nazionale*, Torino, 2002; D. RAGAZZINI, *Storia della scuola italiana*, Firenze, 1990; V. SARACINO, *Scuole ed educazione: linee di sviluppo storico*, Napoli, 1992; A. SEMERARO, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, Roma, 1996.

[4] F. VENTURI, *Utopia e riforma nell'Illuminismo*, Torino, 1970, 31 ss. Concetti quali la 'pubblica felicità' ed il 'diritto alla felicità', com'è noto, ebbero una concretizzazione normativa nella Dichiarazione d'Indipendenza americana del 1776 e nei documenti connessi alla rivoluzione francese. Con particolare riferimento a questi ultimi, se la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 afferma, nel Preambolo, che tra gli obiettivi della Carta c'è quello che "i reclami dei cittadini, fondati d'ora innanzi su dei principi semplici ed incontestabili, abbiano sempre per risultato il mantenimento della Costituzione e *la felicità di tutti*", intendendo ancora la felicità come obiettivo del singolo; la costituzione giacobina del giugno 1793 propone, invece, (non più nel Preambolo ma addirittura) nel primo articolo, la formulazione della "*felicità comune*" come "*scopo della società*". La nuova espressione, di matrice rousseiana, segnala, dunque, il riferimento a un "bene pubblico" che si deve imporre anche al di là di quello che gli individui intendano come bene, nel proprio piano personale di felicità. Tale concezione sarà il substrato filosofico che legittimerà l'invadenza del 'pubblico' nel campo educativo.

[5] E. BOSNA, *Stato e scuola*, cit., 12.

*statalizzare* le strutture formative, collegi ed anche seminari si era diffusa ovunque per il principio secondo cui nell'ambito della società vigeva un solo ordinamento primario e sovrano, lo Stato, mentre alla Chiesa si riconosceva una mera sovranità spirituale[6].

Per questa ragione, l'intento principale fu quello di emanare leggi intese a riordinare in un'ottica laica le università e le scuole, che avrebbero, quindi, avuto il nuovo compito di istruire il popolo verso una "nuova idea di Stato", iniziando col dare al popolo stesso – proprio attraverso l'istruzione - dignità, conoscenza di sé stesso e, quindi, maggiore partecipazione ai movimenti decisionali.

Emblematico fu, il caso del Risorgimento italiano, ove la scuola (come ricordano i tre autori, con sfumature diverse, nei loro contributi) diventò lo strumento per formare, nelle nuove generazioni, un "senso di appartenenza" che le classi borghesi non erano riuscite a inculcare in un popolo che, anzi, aveva visto con indifferenza, quando non con avversione, i movimenti connessi all'Unità d'Italia.

È sufficiente leggere alcuni passaggi parlamentari di Francesco De Sanctis per rendersi conto di quanto questa "finalità pedagogica" fosse concreta: "Non senza un certo compiacimento noto che il più grande progresso che io credo si sia fatto negli uomini politici d'Italia, è quando noi abbiamo potuto nelle nostre menti rilevare l'importanza dello Stato, e quando noi ci siamo persuasi che non doveva solo essere *neutro* ed *indifferente*, e solo vigilare, dirigere, consigliare, ma che la sua missione è veramente di essere il *capo*, la *guida*, l'indirizzo dell'educazione e dell'intelligenza del paese"[7]. In definitiva, lo Stato non è soltanto organizzatore e gestore di scuole, ma esso stesso educatore e insegnante[8].

Parole, queste, che poi avrebbero trovato una estremizzazione durante il Ventennio, nelle quali Giovanni Gentile esclamava che "lo Stato per noi è sostanza etica: è la stessa coscienza dell'individuo che si fa personalità e si afferma e si fa valere, attraverso il suo sviluppo storico nella società; questa coscienza attiva e dinamica dello Stato è pensiero, sistema di idee ed interessi da soddisfare: vita morale da realizzare. Perciò lo Stato insegna e deve insegnare. Deve mantenere e favorire le scuole, le quali promuovono questa vita morale in cui esso si viene attuando".

Il solo leggere questi passaggi ci fa comprendere la felice scelta dei vari contributi in commento di insistere (sotto angolature diverse) sulla dimensione diacronica delle modalità con cui lo Stato si è rapportato al tema. In particolare, si sottolinea come la triade Costituzione/persona/educazione segni una cesura netta con il passato perché i ripetuti riferimenti educativi (diretti ed indiretti) nella Carta "si collocano perfettamente nel solco dell'evoluzione fisiologica del percorso di crescita e maturazione della persona umana" (89): l'educazione, dunque, si sottrae alla statizzazione tipica del periodo liberale (che nel fascismo aveva raggiunto il suo apice) e diviene un affare "privato", impermeabile allo Stato, che ha come protagonisti (come si vedrà nel prossimo punto) la famiglia e la scuola. L'intera *Costituzione scolastica*[9] segna, dunque,

[6] *Ibidem*.

[7] AA.VV., *Atti del Parlamento subalpino – Discussioni*, tornata del 23/1/1874, Torino, 1950.

[8] S. CASSESE, *La scuola italiana tra Stato e società*, cit., 214.

[9] Sulla portata del concetto, sia consentito il richiamo a M. TROISI, *La Costituzione scolastica*, Bari, 2006.

un modo nuovo di intendere e di attuare l'istruzione nello Stato contemporaneo rispetto alla matrice ideologica che anima la legislazione di settore (su tutte, le cc.dd. leggi Boncompagni e Casati) nello Stato liberale che, invece, come detto, si basava "sull'idea che l'istruzione fosse un servizio che spettasse allo Stato non soltanto promuovere, ma anche impartire direttamente"[10].

Ebbene, principi (costituzionalmente garantiti) quali il libero accesso all'istruzione (ex art. 34 Cost.), la libertà d'insegnamento (anche come sviluppo della libertà di manifestazione del pensiero, ex art. 21 Cost.), la libertà del privato ed il potere dello Stato di istituire scuole, portano ad un nuovo equilibrio tra insegnante, scuola e Stato[11], che ha come punto di partenza l'assunto che non spetta allo Stato istruire, ma che è la scuola (debitamente collegata ai genitori) in quanto tale ad istruire. Con una sua celebre frase, Pototschinig ebbe modo di sintetizzare il concetto: "tra lo Stato da una parte e quelli che un tempo si dicevano i *suoi* insegnanti dall'altra, si è inserita una realtà nuova e autonoma, capace di spezzare per un verso il rapporto di tipo organico prima esistente tra il primo e i secondi, e di diventare per altro verso punto di snodo di un rapporto più complesso e articolato"[12] nel quale diviene protagonista il rapporto autonomo tra insegnanti, docenti, personale ATA ed alunni .

Ed è proprio sul nuovo ruolo dell'insegnante, mirabilmente disegnato dalla Carta, che conviene spendere qualche ulteriore parola.

Secondo la Baroncelli, infatti, se nei regimi liberali e totalitari l'educazione era stata utilizzata come strumento di conformazione ideologica, nelle democrazie moderne il ruolo dell'insegnante matura attraverso questa evoluzione e viene visto ora in tutta la sua importanza come mezzo per promuovere il pensiero critico del discente e la sua partecipazione: "da semplice trasmettitore del sapere diventa facilitatore dell'apprendimento, come suggerito da Carl Rogers, o promotore di una relazione educativa asimmetrica ma non autoritaria" (68).

In tal senso, è particolarmente interessante ed attuale interrogarsi sul delicato tema del limite alla libertà d'insegnamento, chiedendosi in particolare dove debba arrestarsi il docente per evitare gli errori (più volte richiamati) del passato, tipici della c.d. scuola di Stato[13]. Ebbene, in Assemblea Costituente, Moro ebbe modo di precisare che "mal si attaglia l'espressione di diritto al proselitismo attraverso l'insegnamento", che sacrifica l'autodeterminazione del singolo e, quindi, la sua dignità; la prospettiva corretta è quella inversa, volta cioè a creare consapevolezza, spirito critico, da qui scaturendo la forza

[10] U. POTOTSCHINIG, *Un nuovo rapporto tra Amministrazione e scuola*, in *Rivista giuridica della scuola*, 1975, 248. Secondo l'A. nei secoli passati, "l'idea che governava la scuola era che la generazione o le generazioni viventi, se non volevano che i valori e le conquiste culturali della tradizione andassero dispersi, dovevano preoccuparsi di insegnare, di comunicare, di trasmettere quello che era, di tempo in tempo, il patrimonio elaborato dall'umanità. Di qui l'idea dell'istruzione come trasmissione di cultura (…). Di qui anche il convincimento che lo Stato, in quanto responsabile di siffatta istruzione, dovesse essenzialmente procurarsi le persone capaci di adempiere a quella funzione (…). La negazione di ogni libertà nell'insegnamento impartito nelle scuole dello Stato trovava in questa idea la sua logica e naturale premessa".

[11] *Ibidem.*

[12] U. POTOTSCHINIG, *Un nuovo rapporto*, cit., 251.

[13] Si interroga da ultimo sul punto A. RANDAZZO, *La libertà d'insegnamento ed i suoi limiti*, in *Rivista AIC*, 2/2005.

educativa dell'insegnamento ossia la capacità di quest'ultimo di "tirar fuori" (dall'etimologia di "educare") il meglio dal discente[14]. In poche parole, la più nobile e primaria funzione dell'insegnamento è quella di favorire lo sviluppo della personalità, quest'ultima costituendo – di fatto – il fine ma anche il primo limite all'insegnamento stesso. Non a caso, Calamandrei ebbe modo di affermare che l'insegnamento è un "esercizio quotidiano di altruismo"[15]

Del resto, lo stesso legislatore pare aver colto questa sfumatura, fin dalla scelta di rubricare l'art. 1 del T.U. sull'Istruzione, "Formazione della personalità degli alunni e libertà d'insegnamento", quasi a premettere il fine della libertà d'insegnamento, ossia la formazione della persona umana. Nel testo dell'articolo, poi, si specifica che "ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente; l'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, *attraverso un confronto aperto di posizioni culturali*, la piena formazione della personalità degli alunni". Dunque, proprio in ideale attuazione al citato auspicio di Aldo Moro, il docente non deve offrire agli alunni un'unica (la sua) posizione culturale, ma deve prospettarne e, possibilmente sollecitarne, diverse.

In quest'ottica si inserisce anche il tema dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione", di cui la Baroncelli sottolinea la vacuità dell'iniziativa, rispetto alle sue potenzialità: anziché risolversi in uno studio mnemonico degli articoli della Carta, tale insegnamento dovrebbe "intrecciarsi con la storia, la filosofia, la sociologia e l'economia", e potrebbe rappresentare il grimaldello proprio per, attraverso lo studio della Costituzione, divenire un "laboratorio permanente di pensiero critico, in grado di formare cittadini consapevoli delle dinamiche democratiche e istituzionali", poiché "non è possibile comprendere il principio di uguaglianza senza conoscere la storia dei diritti civili, così come non si può interiorizzare il concetto di partecipazione senza studiare il ruolo delle rivoluzioni democratiche" (84); tali considerazioni mi sembrano in linea con quanti, ammonendo sul rischio di una certa "pedagogia costituzionale", sottolineano come nell'"educazione alla Costituzione" bisogna guardarsi dal "[coltivare] … obbiettivi e programmi caritatevoli o salvifici da realizzare", dal "diffondere una sorta di *catechismo costituzionale*, in cui [indicare] valori costituzionali di volta in volta … minacciati e da difendere"[16]; al contrario, in coerenza con quel che si diceva prima a proposito dello sviluppo critico dello studente, dal punto di vista del "*metodo*" dell'educazione costituzionale, una buona regola può essere il presentare la Costituzione ed i suoi contenuti in modo *problematico*, non "assertivo" o, addirittura, "catechetico". Si tratta cioè di mettere in luce il fatto che i principi e le regole della Carta costituzionale sono il frutto di un faticoso compromesso tra parti politiche e sociali contrapposte, che fino a poco tempo prima si erano combattute aspramente[17]. È

[14] I*dem,* 181.

[15] P. CALAMANDREI, *Difendiamo la scuola democratica*, ora in *Costituzionalismo.it*, 3/2008.

[16] N. ZANON, *Su alcune questioni e tendenze attuali intorno alla motivazione delle decisioni della Corte costituzionale, tra forma e sostanza*, *Introduzione* a M. LOSANA E V. MARCENÒ (a cura di), *Come decide la Corte dinanzi a questioni "tecniche". Incontri sulla giurisprudenza costituzionale*, Università degli Studi di Torino, Torino, 2020 (consultabile in *open access*), 23 s.

[17] G. SOBRINO, *L'insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza "piena" e consapevole,* in *Federalismi.it,* 18/2022, 263.

necessario, inoltre, rimarcare che i principi costituzionali "vivono" nel tempo, e quindi si evolvono insieme alla società che regolano[18].

3. Si è già avuto modo di sottolineare come, fin dalla *Presentazione* del volume, si ponga l'attenzione sul fatto che gli interrogativi sull'educazione non riguardino solo il profilo oggettivo (e le annose problematiche relative alla portata del termine, al contenuto, alla finalità), ma anche e soprattutto il profilo soggettivo: un dibattito sull'educazione che prescindesse dai suoi attori fondamentali, rischierebbe di essere teorico ed etereo, senza alcuna ricaduta pratica.

Ebbene, relativamente agli attori, un tema che fa da sfondo a tutti i contributi è quello, tanto delicato quanto perennemente attuale, relativo tanto al ruolo delle molteplici agenzie educative, quanto al rapporto tra alcune di esse.

In tal senso, il contributo di Laneve ha il merito di evidenziare una certa dinamicità di queste figure, fino a comprendervi alcune realtà che a prima vista potrebbero sembrare distanti da una finalità educativa; si pensi all'istituzione penitenziaria, chiamata invece, proprio attraverso la funzione rieducativa della pena, a ricordare che "se è vero che ci si può smarrire e perdere è altresì vero che si può sempre coltivare la speranza" (91); o si pensi agli stessi media che, secondo la Matucci "direttamente o indirettamente, impattano sulla personalità del singolo, sul suo modo di formarsi un'opinione" (11): anche per questo da tempo è stato riconosciuto come meritevole di tutela costituzionale anche l'accesso alla libertà d'informazione rinvenendolo, in via sistematica, in tutte quelle situazioni in cui il Costituente ha riconosciuto una libertà di scelta[19].

Ma sicuramente, le agenzie educative più importanti (anche perché sono le prime con cui l'individuo interagisce) e non a caso maggiormente riconosciute e tutelate dalla Costituzione (che dedica ad esse un totale di ben cinque articoli) sono la famiglia e la scuola.

Del resto, secondo Laneve, non è un caso che i Costituenti abbiano voluto "destrutturare quella monopolizzazione di fatto dell'educazione (nelle mani dell'autorità) che, infatti, si trasforma in un'area condivisa tre le due formazioni sociali in qualche modo portanti, cioè la famiglia e la scuola" (95).

Ebbene, tra di esse non v'è una separazione, ma un coordinamento, a vantaggio della stessa persona che in esse agisce e si sviluppa. In particolare, gli artt. 33 e 34 della Costituzione, relativi alla scuola, piuttosto che come un complesso a sé stante, paiono disposizioni da considerarsi in maniera strettamente dipendente dagli artt. 29-31, dedicati alla famiglia. Sono i genitori che devono interagire con le strutture scolastiche, perché la famiglia e la scuola sono formazioni sociali che si completano a vicenda: insieme creano un *continuum educativo* che, impostato dalla famiglia, trova nella scuola il naturale proseguimento (Laneve, Matucci). Nella Carta fondamentale, cioè, è tracciato

[18] *Ibidem.*

[19] A. LOIODICE, *Contributo allo studio sulla libertà d'informazione*, Napoli, 1969.

un rapporto di integrazione e di continuità tra famiglia e scuola, finalizzato a rispondere in pieno alla domanda di educazione[20].

Ciò è facilmente desumibile anche dalla semplice constatazione del collocamento di entrambe le formazioni sociali nella Carta Costituzionale all'interno del medesimo titolo, il secondo, dedicato ai "rapporti etico-sociali"[21].

Interpretare gli artt. 33 e 34 Cost. collegandoli agli artt. 29, 30 e 31 Cost. – concernenti il riconoscimento dei diritti dei coniugi, i diritti e doveri dei genitori anche in tema di istruzione, e i compiti della Repubblica a tutela della famiglia – e, quindi, agli artt. 2 e 3 Cost., significa riconoscere che l'impegno della Repubblica al pieno sviluppo della persona umana non può operare senza la scuola, e meno che mai è concepibile senza il rispetto dei diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità. In altri termini, tale tutela della personalità parte dalla famiglia e non trova altro ambiente di svolgimento che quella fondamentale agenzia educativa che è la scuola[22].

Tramite il coinvolgimento scuola-extrascuola/famiglia-extrafamiglia, nella prospettiva di un sistema formativo integrato, inteso come "ipotesi di interazione/reciprocità tra cultura del dentro e del fuori scuola"[23], il Costituente ha puntato alla concretizzazione di una realtà in cui ciascun cittadino raggiunga una maturità obiettiva per una sempre più completa partecipazione alla vita organizzativa della società[24].

Del resto, come la dottrina tanto pedagogica quanto sociologica ha efficacemente messo in risalto, "il rapporto tra famiglia e scuola è da considerarsi una delle cerniere più delicate del processo educativo"[25]; invero, se il dialogo tra le due agenzie educative non funziona, aumenta nel bambino il senso di incertezza. Peraltro, se genitori e insegnanti agiscono in un conflitto contrassegnato spesso da reciproche invasioni di campo, il risultato è estremamente serio, poiché coincide con la perdita dell'identità specifica sia della famiglia che della scuola: "il ruolo *primario* e *sociale* della famiglia si trasforma in un ruolo di *utenza* e di *privatezza*, mentre il ruolo *sussidiario* della scuola si rattrappisce nella logica della *prestazione* e della *specializzazione* efficientista apparentemente affascinante"[26].

Quanto questa cerniera sia importante è testimoniato anche dal fatto che il tema interroga direttamente o indirettamente tutti gli autori del volume: ognuno riflette intorno all'annosa questione del rapporto tra educazione e istruzione e quindi sul "vero" ruolo che il Costituente ha inteso dare alla scuola. Fin dalle primissime pagine, quelle di

---

[20] Sia consentito un rinvio a M. TROISI, *Il Sistema Nazionale d'Istruzione di fronte alle restrizioni per la pandemia da covid-19. Molte ombre e qualche luce (da cui ripartire)*, in *Le Regioni*, 4/2020, in partic. 785 ss.

[21] Di collocazione "non casuale" di tali istituzioni all'interno della Carta costituzionale parla R. FANCELLU, *Educazione, istruzione, diritto allo studio*, in *Rivista giuridica della scuola*, 1978, 408.

[22] S. DE SIMONE, *Annotazioni intorno ai soggetti di diritto scolastico*, in *Rivista giuridica della scuola*, 1968, 53.

[23] F. FRABBONI, *Per un sistema delle interconnessioni formative*, in F. FRABBONI - F. PINTO MINERVA - G. TREBISACCE (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*, Firenze, 1990, 136.

[24] R. FANCELLU, *Educazione, istruzione*, cit., 424.

[25] G. BELOTTI - S. PALAZZO, *Relazioni fragili*, Torino 2004, 45 ss.

[26] R. D'AVENIA, *La relazione famiglia-scuola: dal contratto all'alleanza*, Palermo, 2015.

*Introduzione*, da Camerlengo viene sottolineato come il rischio del fraintendimento intorno al significato della parola educazione sia tanto più alto quanto più indefinito risulti il ruolo delle agenzie educative; "in particolare, la scuola educante è in bilico tra indottrinamento che porta al conformismo e una neutralità pluralista soggetta al pericolo di una imposizione valoriale della maggioranza" (7).

Del resto, già Crisafulli ebbe modo di ricordare come "l'età degli alunni, mentre non toglie che essi siano titolari di diritti, li rende peraltro soggetti, nella sfera della famiglia, alla patria potestà, nella quale rientra anche il diritto di educare ed istruire, cui a sua volta si ricollega funzionalmente alla scuola"[27]. In effetti, nella scuola, in quanto istituzione educativa e non mera attività di gestione del tempo dei ragazzi, è in gioco lo stesso valore personale che c'è nell'ambiente familiare: l'educazione si configura, così "come un 'lavoro di rete' i cui fili partono dalle relazioni familiari per poi stipulare un patto educativo con le altre forze, tra cui in primo luogo la scuola in grado di produrre valore aggiunto all'educazione familiare"[28].

Eppure, su questo delicatissimo punto si registra, ad ondate, un fenomeno di identificazione dell'"educativo con lo scolastico"[29], che di fatto sottrae alla famiglia questo compito "prioritario", radicando così una forma di separazione tra la famiglia e la scuola, alla quale talvolta si attribuisce un'azione formativa su tutti i piani, comprendendovi anche l'educazione morale, affettiva, sociale e civile. Non di rado tale concezione è dovuta proprio ad un atteggiamento della famiglia che si dimostra più propensa ad una "delega in bianco" alla scuola che all'assunzione diretta di questo (impegnativo ma) fondamentale compito educativo.

Eppure, liberare l'educativo in tutto il suo potenziale umano e sociale, significa proprio responsabilizzare ogni famiglia a questa importante funzione, liberando così la scuola dalla schiavitù di un errata visione "scuolacentrica" ed autoreferenziale, che sovrastima la funzione della scuola stessa rispetto a tutte le altre realtà formative e rischia quasi di creare un doppio fenomeno: di isolamento (se non di contrapposizione) verso l'esterno, di modellamento e di "disciplinamento impersonale perché collettivo"[30], al suo interno.

In tale ottica pare essersi mosso da tempo anche lo stesso legislatore con plurime iniziative tese ad un corretto inquadramento dei rispettivi ruoli. In tal senso, nel saggio di Laneve viene citato, ad esempio, il d.P.R. n. 235/2007, modificativo dell'art. 3 del d.P.R. n. 249/1998 (*Statuto delle studentesse e degli studenti*) che introduce il "Patto educativo di corresponsabilità", istituto che "esprime ancora una volta la necessità, ben tracciata dai Costituenti, di una reale *con*divisione della dimensione educativa tra famiglia e scuola, nel rispetto dei distinti ruoli" (102).

[27] V. CRISAFULLI, *La scuola nella Costituzione*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, Milano, 1956, 76.

[28] P. DONATI (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Padova, 1988, 36.

[29] F. BELLINO, *Scuola/Extrascuola: verso un sistema formativo integrato,* in ID. (a cura di), *Filosofia del successo,* Bari, 2004, 174.

[30] F. BELLINO, *Scuola/extrascuola,* cit., 172.

5. Nel corso del volume, come più volte accennato, il termine educazione viene indagato anche in riferimento alle nuove sfide che, specie nel versante soggettivo, è chiamata a fronteggiare nella società attuale.

Fra queste, un'urgenza su cui converge l'attenzione di tutti gli autori è sicuramente rappresentata dal tema dell'inclusione scolastica, vista sotto plurime declinazioni: sicuramente il primo riferimento è agli studenti portatori di una serie di svantaggi di partenza di natura psico-fisica che, se non adeguatamente affrontati, rischierebbero di veder compromesso il godimento del diritto all'istruzione; ma vi sono anche gli studenti "portatori di background culturali differenti" che sempre più parrebbero stimolare il mondo dell'istruzione ad un approccio differente da quello c.d. tradizionale.

Affrontare tali problematiche sotto le lenti del diritto costituzionale ci porta al famoso lemma di apertura dell'art. 34 Cost., come "cifra" con cui la Carta si approccia al tema. "La scuola è aperta a tutti", infatti, sta ad indicare, anche come immagine, l'idea di un portone spalancato a tutti, senza quelle limitazioni tipiche del periodo c.d. "liberale", nel quale (anche) la scuola aveva un *imprinting* classista: era un'epoca in cui lo Stato, nel proclamare il principio di uguaglianza, guardava all'individuo "astrattamente, non nei suoi bisogni concreti"[31]; cosicché i diritti sociali, quali quello all'istruzione, erano del tutto misconosciuti; se non era garantito l'accesso alla scuola a tutti i cittadini, a maggior ragione problematiche di tipo inclusivo per i minori con bisogni educativi speciali erano semplicemente ignorati.

Proprio a identificare questo "cambio di passo" del nostro Costituente, lo stesso Calamandrei identificava nel diritto all'istruzione, così magnificamente descritto nell'art. 34 Cost., la *concretizzazione* del principio di uguaglianza: una volta superato quel portone, infatti, alla scuola non interessa il tuo sesso, la tua opinione politica, le condizioni personali, fisiche e sociali, la tua provenienza culturale e geografica.

In tal senso, l'inclusione non riguarda il "problema" del singolo alunno portatore di una qualche forma di diversità, ma, secondo la Baroncelli, è un "abito" che veste la scuola nel suo complesso, intesa come organizzazione sociale che deve svolgere un ruolo proattivo. L'inclusione, cioè, si configura come una strategia comunicativa e pedagogica, volta a rafforzare la coesione all'interno delle classi e a migliorare la qualità dell'apprendimento"; ed il fulcro di questo approccio risiede nel "riconoscimento della diversità non come elemento da controllare, ma come risorsa da valorizzare" (70).

Ecco perché il primo approccio del legislatore, che pure con una certa fatica nel 1977 (con la l. n. 517) aveva sposato l'idea dell'integrazione (staccandosi dall'approccio c.d. "segregazionista"), si era manifestato subito insufficiente allo scopo: è vero, finalmente si abolivano le classi differenziali e speciali e si inserivano gli alunni disabili nelle stesse classi degli alunni normodotati, ma il tema non poteva e non può essere ridotto solo a quello dell'integrazione di un singolo individuo, ma a quello, appunto, dell'inclusione a cui partecipa tutta l'organizzazione.

[31] R. BIN-G. PITRUZZELLA, *Diritto costituzionale*, Torino, 2024.

Non è solo un problema terminologico, ma prevede semmai "un ripensamento collettivo del contesto scolastico, affinché sia in grado di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti in modo proattivo" (71). Un approccio al tema, questo, in linea con quanti lamentano il rischio di una declinazione dell'inclusività in tassonomizzazione dei soggetti, nonché in burocratizzazione degli interventi che tramuta lo strumento didattico in procedura automatizzata, facendo perdere di vista l'attenzione alle persone della classe, alle relazioni, alle culture[32].

L'inclusione, in poche parole, come si legge efficacemente nel volume, deve fuggire da un approccio statico e normativo e deve semmai concretizzarsi in un percorso evolutivo (staccato dalla meccanica applicazione della norma) nel quale protagonisti sono i soggetti che pongano in essere quell' "accomodamento ragionevole" che ridisegni il singolo contesto educativo per migliorare l'apprendimento delle persone (71).

Un ruolo fondamentale per il corretto approccio al tema è rivestito, allora, proprio da quei soggetti a cui è dato il delicato compito di concretizzare l'inclusione nella vita di tutti i giorni, gli insegnanti di sostegno. Ebbene, il tema dell'inquadramento e della corretta valorizzazione di tale figura è ampio e esula dagli obiettivi del presente lavoro[33]. Ci si limiterà solo a ricordare come all'enorme incremento del numero di questi insegnanti non abbia fatto seguito una stabilizzazione degli stessi, atteso che la maggior parte del precariato si insinua proprio in questa categoria particolare di docenti. Ciò che più interessa ai nostri fini è l'elevato *turn-over* di quest'ultimi nel rapporto con lo stesso alunno disabile, nonché la loro mancanza di specializzazione. Su questi problemi ha provato recentemente ad intervenire il ministero che, con una serie di decreti, da un lato ha istituito un canale formativo di specializzazione specifico per questi 60.000 docenti precari, atto a creare le condizioni affinché ogni alunno disabile abbia un docente adeguatamente formato; ma soprattutto con il d.m. n. 32/2025 ha posto in essere una procedura finalizzata alla richiesta di conferma dell'insegnante di sostegno da parte delle famiglie: l'art. 2 dispone, infatti, che "entro il 31 maggio 2025 il dirigente scolastico acquisisce l'eventuale richiesta di continuità del docente di sostegno da parte della famiglia; valuta la sussistenza delle condizioni per procedere alla conferma del docente nell'interesse del discente, anche sentendo il Gruppo di Lavoro Operativo con riferimento alla specifica situazione dell'alunno e della classe, e ne comunica l'esito all'Ufficio territorialmente competente, al docente interessato e alla famiglia entro il 15 giugno 2025. 2. Qualora ricorrano le condizioni per la conferma di cui al comma precedente, nell'ambito della presentazione delle istanze finalizzate all'attribuzione degli incarichi a tempo determinato per l'anno scolastico 2025/2026, il docente esprime la volontà di essere confermato con precedenza assoluta".

Nonostante le polemiche suscitate da una parte del mondo sindacale (sfociate anche in un ricorso al TAR Lazio dichiarato, nella sede cautelare, inammissibile dallo

[32] M. BRUSCHI-S. MILAZZO, *Istituzioni di diritto scolastico*, Torino, 2023, 209.

[33] Tra le tante, sul punto si rimanda alle riflessioni di L. BUSCEMA-R. CARIDÀ, *La responsabilità dell'insegnante tra condivisione dei saperi, cura e protezione dei discenti e processi di inclusione scolastica*, in AA. VV. (a cura di), *Lineamenti di legislazione scolastica per l'inclusione*, Torino, 2022, spec. 168, ss.

stesso Giudice amministrativo), quella intrapreso dal ministero sembrerebbe una strada in linea con molti dei profili approfonditi nel volume e (seppur fugacemente) ripercorsi nel presente lavoro. Infatti, l'attribuzione annuale di un insegnante di sostegno ad un diverso alunno disabile e, di conseguenza, ad una classe differente in questi anni ha finito con l'integrare il rischio di una burocratizzazione del suo (delicatissimo) ruolo, facendo venir meno l'importanza del rapporto umano (solo) attraverso il quale si concretizza una (reale) inclusività; sotto altro profilo, invece, la continuità di tale particolare figura parrebbe valorizzare appieno quel dialogo tra le agenzie educative che deve essere favorito, soprattutto in casi così delicati, ascoltando innanzitutto le esigenze dei genitori.

All'interno del tema dell'inclusività trova spazio anche quello degli studenti con "background migratorio", profilo a cui fanno particolare riferimento la Ferrari e la Baroncelli che identificano nella "pedagogia interculturale" la base di quel filone di ricerca atto a promuovere la differenza come risorsa, a partire dal contesto scolastico per estendersi oltre l'istituzione educativa (77).

Un approccio in tal senso, parrebbe rinvenirsi già in alcuni articoli del "T.U. sull'immigrazione" (d.lgs. n. 286/1998) relativi alla scuola. Nell'art. 38, infatti, si specifica in maniera molto significativa che "la comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte all'accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni". Questa scelta del legislatore sembrerebbe in linea con l'idea di differenza culturale come "arricchimento" della classe di cui si faceva cenno poc'anzi. Sul piano operativo, però, nel volume viene correttamente sottolineato come la scelta di porre in essere il processo di inclusione di questi alunni all'interno degli alunni con BES non parrebbe del tutto ottimale: da un lato, infatti, tale scelta farebbe dipendere la riuscita dalle risorse in possesso delle singole scuole, con conseguenti applicazioni disomogenee delle misure di supporto da scuola a scuola; dall'altro pare registrarsi in molti casi una carenza di formazione specifica degli insegnanti di sostegno che magari sono più tarati sulle problematiche delle classi con alunni BES che sulle esigenze di una classe multiculturale (78).

Al di là di simili problematiche di natura applicativa, rimane un quesito di fondo che aleggia su alcuni importanti temi posti da questo bel volume: in che misura e con quali strumenti la scuola è effettivamente in grado di affrontare le nuove sfide educative che le si presentano dinanzi?

Ebbene, si ritiene che forse proprio l'autonomia degli istituti (a cui pure si fa più volte cenno durante il volume e che, com'è noto, è partita dalle c.d. leggi Bassanini ed ha trovato nella costituzionalizzazione del 2001 la sua massima concretizzazione) parrebbe poter favorire quella flessibilità necessaria per meglio rispondere a queste nuove sfide a cui l'educazione è chiamata a dare risposte.

Non rileva in questa sede indagare su un fenomeno – quello appunto dell'autonomia scolastica - che oltre a caratterizzarsi per essere un "cantiere

perennemente aperto"[34], pare a tratti rincorrere "derive aziendalistiche" con una serie di conseguenze negative per l'istituzione scolastica che non possono non creare perplessità[35].

Ai nostri fini, però, il processo di autonomizzazione parrebbe meglio avvicinare la scuola verso quella *personalizzazione educativa***,** intesa come tappa finale del percorso di avvicinamento dei servizi erogati dallo Stato verso i fruitori; ciò in linea con quell'accomodamento ragionevole poc'anzi citato, che si concretizza in un atteggiamento educativo asimmetrico del personale scolastico in risposta alle singole e differenti esigenze che ogni istituzione scolastica ha, in base alla comunità che la "abita" ed al contesto in cui "vive".

In tal senso tanto l'autonomia organizzativa quanto quella didattica, disciplinate fin dall'art. 21, (rispettivamente) commi 8 e 9, della l. 59/1997, hanno tra le finalità quella della "realizzazione della flessibilità, della diversificazione, oltre che dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico"; lo stesso regolamento di attuazione (d.p.r. n. 275/1999) prevede nell'art. 1 che l'autonomia "si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche dei soggetti coinvolti".

Non a caso, tra gli obiettivi di tale autonomia (ancora non pienamente realizzato) v'è la perdita dei caratteri di organizzazione gerarchica e piramidale, nelle quali le scuole sono meri esecutori di circolari e direttive, a favore di una strutturazione orizzontale, nella quale la comunità scolastica diviene un soggetto protagonista capace di elaborare metodi, modelli e percorsi didattici nuovi a tutela proprio delle differenti situazioni[36].

Forse, dunque, le nuove sfide educative, con cui si concludono i vari contributi di questo interessantissimo volume, potrebbero trovare nel processo di autonomizzazione un insperato alleato.

L'autonomia, infatti, in buona sostanza si giova di criteri flessibili di svolgimento delle attività formative in considerazione del contesto territoriale, umano, finanziario e spaziale in cui opera la scuola, portandola verso la perdita di quella sua tradizionale "staticità" di luogo deputato alla trasmissione di contenuti, per divenire invece ciò che proprio i vari autori più volte auspicano nei loro contributi: un luogo dinamico in continua evoluzione e, dunque, maggiormente in grado di rispondere alla sfida che ogni alunno, nella sua unicità, porta con sé.

---

[34] A. SANDULLI, *Il Sistema nazionale di istruzione*, Bologna, 2003, 76. L'espressione verrà ripresa poi da Pajno che invece definirà quello dell'autonomia scolastica come "un cantiere abbandonato": A. PAJNO, *L'autonomia delle istituzioni scolastiche: un cantiere abbandonato,* in *Osservatorio sulla scuola dell'autonomia. Rapporto sulla scuola dell'autonomia 2003*, Roma, 2003, 240.

[35] R. CALVANO, *Scuola e Costituzione. Tra autonomie e mercato*, Roma, 2019, che evidenzia, tra le altre cose, il notevole incremento di compiti burocratici in capo al corpo docente, la confusione tra istruzione e formazione ed una spinta verso una certa regionalizzazione del sistema scolastico.

[36] A. SANDULLI, *Il Sistema nazionale,* cit., 85.

# REPLICA A MICHELE TROISI[*]

QUIRINO CAMERLENGO[**]

1. Pur all'interno di un itinerario di ricerca denotato da una preminente connotazione giuridica, il confronto tra studiose e studiosi di differenti ambiti disciplinari riflette l'esigenza, centrale nel Prin 2022 intitolato *Universal design for education: legal perspective for a new conception of intercultural education*, di arricchire l'orizzonte illuminato dal diritto positivo vivente con elementi di riflessione e di valutazione attinti da altri spazi di conoscenza e di ragionamento. Non si tratta di una scelta meramente metodologica, bensì di una opzione sostanziale intimamente connessa alla filosofia di fondo che anima questo percorso: riportare al centro la persona in un contesto sociale plurale, dove le differenze non vanno annullate o inibite o disperse, ma incanalate in un processo dinamico di interazione reciproca. Questo processo non è fine a sé stesso, ma risponde all'esigenza, sempre più pressante in questo particolare e a tratti drammatico frangente storico, di non escludere le persone che versano in condizioni di svantaggio o di vulnerabilità. La coesione sociale, in una struttura sempre più poliedrica e multiforme, sollecita meccanismi di inclusione che superino l'anacronistico modello dell'integrazione, per dar vita piuttosto ad un sistema composito che non cancella le differenze, ma le rende compatibili e armoniche, favorendo un dialogo continuo e proficuo[1].

Certamente, non si ignorano le enormi difficoltà associate ad ogni progetto che abbia una ambizione così elevata, atteso che le resistenze ad un programma inclusivo sono sempre intense e radicate nella coscienza sociale. Nondimeno, è proprio la nostra Costituzione a sollecitare l'attivazione di azioni e interventi che, ribadendo la centralità della persona e della sua umana dignità, ne favoriscano, come direbbe Martha Nussbaum, la piena fioritura come individuo e come consociato[2].

La collana in cui si colloca il libro recensito, con generosità e competenza, da Michele Troisi, va proprio in questa direzione. Sono state intercettate "parole" importanti per un progetto così ambizioso, e ad esse è stata data una rilettura in chiave per l'appunto inclusiva. Non si tratta di una mera opera ricognitiva, quasi fosse una bozza di vocabolario per il tempo attuale. Piuttosto, ogni termine è stato sottoposto ad una analisi, anche critica, per saggiarne la compatibilità con un cammino di rinnovamento scientifico e culturale che conduca alla edificazione progressiva di una rete di relazioni sociali informata al rispetto e al riconoscimento reciproco, in cui tutti e

[*] Contributo sottoposto a referaggio ai sensi dell'art. 5 del Regolamento della Rivista.

[**] Professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico, Università degli Studi di Milano Bicocca.

[1] Cfr., volendo, Q. CAMERLENGO, *La dimensione costituzionale della coesione sociale*, in *Rivista AIC*, 2/2015, 1 ss.

[2] V., infatti, M.C. NUSSBAUM, *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge, 1986, trad. it., *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna, 2004.

ciascuno, come direbbe Giuditta Matucci, possano trovare una collocazione congeniale al pieno sviluppo della personalità e all'effettiva partecipazione alla vita comunitaria[3].

Insomma, l'obiettivo prioritario è stato quello di sciogliere le ambiguità che spesso accompagnano tali parole, troppo spesso abusate e fraintese nel dibattito pubblico. La riflessione che abbiamo condotto mira a mettere in evidenza come molte di queste parole si prestino ad essere interpretate in senso ambivalente: in senso inclusivo e, al tempo stesso, esclusivo ed escludente.

Ebbene, anche la parola "educazione" non si è sottratta a questo test, che è servito, come ha efficacemente notato Michele Troisi, a rimuovere antichi stereotipi e a smentire pregiudizi altrettanto radicati che mal si conciliano con la proposta di rinnovamento perseguita attraverso questa collana.

2. Michele Troisi ha individuato due categorie di persone che, per diverse ragioni, sollecitano un ripensamento degli attuali assetti educativi in vista di una loro effettiva e, dunque, non simbolica inclusione: le persone con disabilità e le persone con *background* migratorio.

Queste due tipologie di umanità fragile hanno in comune il rischio, tutt'altro che remoto, di essere schiacciate da princìpi, modelli e metodi educativi del tutto o in gran parte incompatibili con il loro vissuto, le loro attitudini, le loro esigenze, anche più elementari.

I programmi didattici, e finanche le stesse strutture scolastiche, sembrano andare in una sola direzione, che è quella della omologazione entro parametri e standard giudicati ed etichettati come universali. Occorre, quindi, conformarsi ad essi per essere pienamente integrati non solo nella realtà scolastica, ma anche, e più in generale, nel tessuto sociale.

In questo senso, l'educazione diviene la modalità privilegiata per creare generazioni di individui standardizzati, elementi soggettivi di un amalgama indistinto che annulla le differenze per dare vita ad un composto sociale compatto, come tale più facile da governare in vista della pace e dell'ordine nelle relazioni comunitarie.

Michele Troisi è stato molto bravo a sottolineare l'incidenza che la dimensione del potere ha sempre avuto nel declinare la parola "educazione", assegnando ad essa significati mutevoli nel tempo. Quando lo Stato, in particolare, ha imposto una propria visione della vita sociale, conformandola a concezioni ideali invalse magari anche con l'uso della forza e della prepotenza, l'educazione è stato il mezzo per indottrinare le masse, frustrando ogni anelito di pensiero critico, di distinzione nutrita da origini, esperienze, sensibilità differenti. Ma anche quando lo Stato ha rinunciato a questa dimensione e pretesa etica, nella ricognizione di senso dell'educazione è rimasta traccia di una pervicace tendenza alla omologazione, anche solo in virtù di una fraintesa interpretazione del principio di eguaglianza. La scuola è aperta a tutti, dunque tutti debbono essere trattati allo stesso modo per scongiurare il rischio di discriminazioni. Senonché, una volta che si aprono le porte della scuola e chiunque vi può accedere, se

[3] Così G. MATUCCI, *La scuola (inclusiva) nella Costituzione italiana*, in M. FERRARI, M. MORANDI (a cura di), *Pedagogie dell'esclusione/Pedagogie dell'inclusione*, Brescia, 2024, 87 ss.

poi s'impongono gli stessi parametri, i medesimi meccanismi formativi, metodologie omogenee e indifferenziabili, ecco che chi non può o non riesce ad uniformarsi finisce coll'essere messo nelle condizioni di lasciare quel luogo che lo aveva accolto. L'abbandono e la dispersione scolastici, nonché la povertà educativa che ne scaturisce, non sono che l'effetto di tale modalità capziosa di impostazione e di gestione dei luoghi deputati all'educazione: si apre, si impone l'integrazione, si caccia chi non si integra, quando, al contrario, una scuola *davvero* aperta a tutti dovrebbe poi fare di tutto per evitare che i suoi utenti, persone con pari dignità sociale, percorrano in senso inverso il cammino scolastico.

Il piano educativo individualizzato (noto con l'acronimo PEI) dovrebbe assistere lo studente con disabilità prevedendo figure soggettive, misure compensative, adeguamenti del percorso formativo, prove equipollenti, e dunque tutta una serie di ragionevoli cure finalizzate alla partecipazione effettiva e sostenibile all'attività svolta in classe. Nella realtà, questa modalità spesso si rivela un *boomerang*, spingendo gli operatori scolastici a investire verso il basso, preoccupati dalla gestione e non dalla promozione dello studente con disabilità. Sino ad arrivare alle scuole superiori dove accade di frequente che sia adottato un percorso individualizzato che porta ad un attestato di frequenza, e non al diploma di maturità. Dov'è l'inclusione? Quando l'art. 34 Cost. sancisce che i capaci e meritevoli, «anche se privi di mezzi», hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione, non si riferisce alla sola mancanza di risorse economiche. Anche uno studente con disabilità può entrare nella platea dei beneficiari di tale impegno, sancito a livello costituzionale come un vero e proprio obbligo promozionale e di sostegno. È "capace" uno studente con disabilità? Sì, se si accede al *capability approach* propugnata da Martha Nussbaum e da Amartya Sen[4]. È "meritevole" uno studente con disabilità? Certamente, a meno che non si voglia accogliere la nozione competitiva ed escludente del merito. Insomma, uno studente con disabilità è capace di esprimere le proprie attitudini e potenzialità e merita di non fermare il proprio cammino educativo di fronte al primo ostacolo[5].

Per gli studenti con *background* migratorio il rischio di esclusione nasce innanzitutto già dalla lingua. Quand'anche vi fosse una adeguata conoscenza dell'italiano, resterebbero comunque attive non poche zone di criticità, visto che i programmi scolastici, come dimostrano le recentissime linee guida licenziate dal Ministero dell'istruzione e del merito, sono calibrati sulla tradizione occidentale. Non c'è spazio per un confronto tra realtà culturali diverse, neppure in un insegnamento, quale quello di religione, che ben si presterebbe ad una comparazione tra civiltà con tradizioni ed esperienze anche molto diverse sul piano della fede. Allo stato attuale tende, dunque, a dominare una logica assimilazionistica tale per cui chi non si lascia fagocitare nella cultura maggioritaria del Paese ospitante rischia di rimanere fuori, e non

[4] V. M.C. NUSSBAUM, *Creating Capabilities*, Cambridge (Mass.)-London, 2011, trad. it., *Creare capacità*, Bologna, 2012, e A. SEN, *Development as Freedom*, Oxford-New York, 1999, trad. it., *Lo sviluppo è libertà*, Milano, 2000.

[5] Cfr. G. MATUCCI, *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e* legal capacity, Milano, 2021.

solo dal contesto scolastico, con gravi ripercussioni in termini di emarginazione e persino (e purtroppo) di devianza[6].

3. Accedendo ad una dimensione polisenso dell'educazione, quale quella assecondata dal volume qui presentato e come dimostrato dal saggio della pedagogista Monica Ferrari, si porrebbero le condizioni migliori per una apertura del mondo scolastico a percorsi formativi improntati al dialogo e al libero e consapevole confronto tra culture diverse. È ben vero che, come ha notato Michele Troisi, il fattore politico si rivela determinante nel riempire di significato questa parola, ma ciò non deve essere di ostacolo ad una ricognizione dei princìpi costituzionali – come hanno ben fatto Stefania Baroncelli e Giuseppe Laneve – che più di altri si prestano a promuovere una autentica rivoluzione, in senso interculturale, dell'educazione.

L'educazione è uno dei motori della democrazia, come insegna John Dewey. Attraverso di essa si formano i cittadini del domani, formati a partecipare come consociati consci dei loro diritti e doveri e coinvolti nel diuturno processo di inveramento dei valori costituzionali. La democrazia è per definizione aperta e inclusiva, almeno potenzialmente, e l'educazione, che di essa può essere efficace alleata, deve esserlo altrettanto. E non c'è inclusione se non ci sono le condizioni per mettere in contatto le differenti culture che innervano una struttura sociale plurale e composita come la nostra, specie per effetto della globalizzazione.

L'educazione è anche luogo di elezione della vitalità del principio di eguaglianza, soprattutto nella sua proiezione sostanziale. L'emarginazione provocata da una disabilità o da un elemento culturale o di diversa natura è essa stessa un ostacolo di fatto al pieno sviluppo della personalità ed all'effettiva partecipazione alla vita comunitaria. È compito delle istituzioni repubblicane rimuovere tale ostacolo, anche promuovendo riforme non gradite o non comprese dalla maggioranza.

L'educazione rientra nel progetto esistenziale di ogni consociato, che in essa trova una preziosa occasione di fioritura e, dunque, di svolgimento della personalità. Le formazioni sociali in cui tale processo si anima sono rette da vincoli di solidarietà, grazie ai quali i "pesi" gravanti sui più fragili sono da tutti condivisi, e soprattutto da coloro che intraprendono e percorrono la "gara della vita" occupando una posizione di vantaggio, non solo (e non tanto) economico. Si può essere poveri anche disponendo di risorse finanziarie discrete, se ci si sente soli in una società non disposta ad accettare le differenze e le fragilità[7].

4. Proprio pensando alle citate formazioni sociali, sia gli autori del libro sia Michele Troisi hanno focalizzato l'attenzione sulle agenzie educative per antonomasia, vale a dire la famiglia e la scuola. La famiglia non può rinunciare al proprio ruolo primigenio, così come la scuola non può limitarsi a dispensare nozioni e competenze. L'educazione è una questione da condividere nell'interesse superiore di chi la riceve,

[6] Si rinvia ai contributi di P. Caretti, M. Ferrari e F. Biondi Dal Monte raccolti, sempre in questa collana, in G. MATUCCI (a cura di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, Roma, 2025.

[7] Cfr., volendo, Q. CAMERLENGO, *Costituzione e promozione sociale*, Bologna, 2013.

non è certo un diritto o un potere vantato da chi occupa una posizione di presunta primazia in questi contesti.

Si parla molto, e non a torto, di alleanza educativa tra famiglia e scuola. Piuttosto che tracciare precise e rigide linee di demarcazione per definire i rispettivi ambiti di competenza, le più recenti riforme legislative promuovono un modello collaborativo caratterizzato da molteplici momenti di confronto e di condivisione. Nel caso degli studenti con disabilità il GLO (gruppo di lavoro operativo) è un esempio importante: i genitori, gli insegnanti, il docente di sostegno e l'educatore, e pure gli specialisti a diverso titolo coinvolti nella cura del ragazzo o ragazza, si incontrano per discutere del già citato PEI e per ragionare insieme di tutto ciò che può essere rilevante ai fini di un armonioso e sereno percorso formativo e, appunto, educativo.

Il coinvolgimento diretto delle famiglie ha affrancato la scuola dall'originaria impostazione gerarchica, al pari dei tanti diritti, soprattutto di partecipazione e di ascolto, che sono stati via via riconosciuti agli studenti. Non regna più, almeno sulla carta, la dicotomia potere/soggezione, ma la relazione orizzontale basata sulla interazione diritti/doveri, scandita dalle rispettive responsabilità. [8]

Questa relazione paritaria o, comunque, retta da un ragionevole equilibrio tra le parti, è senza dubbio un ingrediente irrinunciabile della ricetta inclusiva, il cui compimento potrà indurre la scuola a cambiare "abito", come ha efficacemente scritto Stefania Baroncelli, adattandosi essa stessa alle ragioni dell'inclusione.

E, qui, si colloca l'intuizione di Giuditta Matucci, portata avanti anche all'interno di questa collana, e cioè la necessità di implementare un modello di universalizzazione in cui sia l'ambiente ad adattarsi alle esigenze dei soggetti fragili, e non il contrario. Stiamo parlando dell'*Universal Design for Education* che, con "ragionevoli accomodamenti" oggetto di condivisione tra tutti gli attori coinvolti, aspira a introdurre elementi di flessibilità per facilitare e migliorare l'approccio educativo. Tale approccio si propone di prevenire la formazione degli stati di svantaggio, progettando un ambiente educativo che sia in grado di accogliere fin dall'inizio tutti e ciascuno, senza costringere a sforzi di adattamento ad un ambiente educativo standardizzato, ovvero parametrato sulle esigenze della maggioranza E questo vale non solo per chi, come gli studenti con disabilità, abbisognano di accorgimenti che non li escludano dal resto della comunità scolastica, come avveniva con le scuole o le classi speciali, ma per la generalità di coloro che risultano oberati da pesi ascrivibili alla persistente volontà di serbare inalterata la tradizione educativa, a cominciare dalla lingua.

La strada maestra indicata da Michele Troisi è quella illuminata dall'autonomia scolastica, la cui valorizzazione ulteriore potrebbe consentire l'attecchimento di pratiche innovative e più elastiche, come tali adattabili alle specificità dei singoli casi: in breve, l'autonomia al servizio della personalizzazione educativa.

A ciò aggiungerei un ulteriore spunto. Il dualismo famiglia/scuola potrebbe essere corretto e integrato aprendo le scuole al terzo settore, e dunque al coinvolgimento

[8] V. F. ANGELINI, *La famiglia e l'istruzione*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, 2014, 67 ss., nonché 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, 233 ss.

diretto di associazioni e altri enti impegnati in azioni di inclusione nei diversi ambiti in cui si registrano situazioni di fragilità. Quali enti intermedi tra famiglie (dimensione privata) e scuola (dimensione pubblica), queste organizzazioni potrebbe garantire il loro contributo di esperienze, di competenze, di sensibilità creando un ponte tra le classiche agenzie educative, promuovendo iniziative, facilitando il dialogo, fornendo strumenti e materiale, prestando assistenza.

L'impegno racchiuso in questo libro non esaurisce certamente lo sforzo verso un rinnovamento calibrato sulla persona, eguale e diversa. Lo si capirà bene una volta ultimata la pubblicazione di tutti i volumi della collana. Ma è sicuramente una tessera importante di un mosaico in (ri)costruzione, che è stato pensato e desiderato per favorire un progresso culturale e scientifico autenticamente orientato verso la coesione e la giustizia sociale.