

### ***La scuola per tutte e tutti: diritti, trasformazioni e giustizia sociale***

*Cristina Calvi\**

La scuola è un'esperienza presente nella vita di ognuno di noi: questa importante istituzione, infatti, da una parte risponde al diritto all'istruzione sancito dalla Costituzione italiana (art. 34), dall'altra si configura come una delle agenzie di socializzazione più rilevanti per la crescita di bambini e adolescenti. L'organizzazione scolastica, infatti, si posiziona al centro del sistema sociale sia per le sue dimensioni sia per la sua pervasività nella società, giocando allo stesso tempo un ruolo rilevante nel sistema di welfare (Argentin, 2021). Come parte integrante dello stato sociale, il sistema scuola italiano, di natura prettamente pubblica, è finanziato in prevalenza con fondi statali e con altri finanziamenti che provengono da enti locali e dal terzo settore. Si tratta di un sistema scolastico universale perché destinato a tutti i giovanissimi indipendentemente dalle origini sociali che, oltre a rispondere ad un bisogno educativo, contribuisce per molte ore al giorno ad allentare il carico di cura delle famiglie, ed in particolare quello delle donne<sup>1</sup>.

La scuola, sebbene appaia come un'istituzione immutabile non è immobile, ma legata a doppio filo al mondo sociale: da un punto di vista macro, infatti, le sue azioni sono influenzate dalle caratteristiche socio-economiche e territoriali dei contesti in cui è inserita; da un punto di vista micro, invece, le istituzioni scolastiche, sebbene accomunate dalla condivisione di tempi e obiettivi comuni, spesso divergono per modalità organizzative, ma anche per caratteristiche diverse degli attori sociali che tutti i giorni "fanno la scuola". Negli anni la scuola è stata inoltre oggetto di molte trasformazioni che hanno influito sulla popolazione scolastica (studenti, insegnanti, dirigenti, personale amministrativo e ATA) e sulle famiglie degli allievi/delle allieve. Tra i più importanti cambiamenti, è possibile individuare quelli legati all'autonomia dei singoli istituti (Argentin, 2021), alla digitalizzazione dei processi (Orazi e Lucantoni, 2021) ma anche della didattica (Carbone e Calvi, 2024) e quelli riconducibili a logiche aziendalistiche ispirate al *New Public Mana-*

---

\* Assegnista di ricerca, Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze Politiche, Economiche e Sociali, Università del Piemonte Orientale, e-mail: cristina.calvi@uniupo.it.

<sup>1</sup> Numerosi studi – tra cui Naldini 2021 – hanno sottolineato le conseguenze connesse al venir meno di questo specifico supporto durante la pandemia da Covid-19.

gement (Carbone, Calvi, Favretto, 2024). Fanno parte di quest'ultimo tipo di trasformazioni, l'incremento dell'applicazione di logiche valutative e di quantificazione, il consolidamento del profilo manageriale dei dirigenti scolastici e il conseguente aumento dell'autonomia organizzativa degli istituti e della competizione tra questi ultimi, così come la crescita del legame tra scuola e mercato del lavoro e la digitalizzazione dei processi scolastici. Nonostante i molteplici cambiamenti che hanno interessato l'istituzione scolastica in ogni suo ordine e grado, è rimasto sempre immutato il suo compito educativo che va ben oltre la trasmissione di saperi legati a specifiche discipline perché, ad esempio, include anche la comprensione di tematiche socialmente rilevanti come l'educazione ambientale (Argentin, 2021), e più in generale lo sviluppo di competenze – intese come *capabilities* (Sen, 2010) – dei singoli studenti e di capacità di analisi critica delle informazioni e dei meccanismi che regolano la società – perseguita anche – e soprattutto - negli studi universitari. L'influenza della scuola sul mondo sociale è innegabile, tant'è che, come precedentemente accennato, la trasformazione della scuola in “scuola on line” durante la pandemia ha prodotto innumerevoli conseguenze che vanno al di là dell'impatto negativo sul livello di apprendimento dei discenti e sulle disuguaglianze sociali: si tratta di effetti a largo spettro sul benessere di studenti e studentesse (Favretto et al., 2023), con particolare riferimento agli allievi diversamente abili. Tra i compiti del sistema educativo, infatti, è presente anche la promozione dell'inclusione ovvero dell'integrazione sociale di tutti gli studenti, indipendentemente dalla nazionalità, dall'orientamento sessuale, dalla classe sociale, dalla condizione di salute e dalla presenza o meno di disabilità. In questo senso, l'istituzione scolastica diventa a tutti gli effetti un vettore di sviluppo sociale che mira alla costruzione della giustizia sociale (Argentin, 2021). In questa direzione, va la necessità che i processi educativi includano aspetti fondamentali della prospettiva della giustizia sociale come il rispetto per tutti i gruppi sociali, l'equità nelle opportunità di apprendimento e un generale riconoscimento dei temi attenzionati dalla giustizia sociale (Cochran-Smith, 2020).

In ottica di giustizia sociale, si può citare anche l'approccio adottato dalla Repubblica italiana attraverso la Costituzione che, oltre a rendere obbligatoria l'istruzione primaria erogata gratuitamente per otto anni, sancisce la possibilità per alunni e alunne meritevoli di accedere a livelli di studi superiori anche in condizione di mancanza di reddito, grazie a supporti finanziari statali (ad esempio, borse di studio, assegni familiari, ecc.) (art. 34). Riconoscere l'istruzione come diritto universale porta con sé il riconoscimento del diritto allo studio come promotore di inclusione, di integrazione, oltre che di mobilità sociale (Cubeddu e Mangone, 2024). Nonostante l'enunciazione di questi principi, per anni la scuola italiana – così come è accaduto in altri paesi europei – ha mantenuto “classi speciali” in istituti dedicati all'istruzione di bambini e bambine con “gravi minorazioni psichiche o fisiche” e “classi differenziali” per allievi e allieve “nervosi, tardivi, instabili i quali rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento” nelle scuole elementari (Circolare Ministeriale 1771/12 dell'11 marzo 1953) (Dini, 1966). Si è dovuto attendere fino al 1977 (legge 517/1977) per-

ché le classi differenziali fossero abrogate nelle scuole medie, mentre nelle scuole elementari sono state soppresse quindici anni dopo con la legge 104/1992 – “Legge Quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate” che di fatto sancisce il diritto di ogni bambino e bambina a frequentare una classe “comune”<sup>2</sup>. Questa legge diventa il punto di riferimento normativo dell’integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità ma non prevede la messa in campo di specifiche misure pedagogiche a supporto degli studenti e delle studentesse diversamente abili. Il principio di personalizzazione degli apprendimenti verrà introdotto con la successiva legge 170/2010 sui disturbi specifici dell’apprendimento (DSA) che ha il merito di avere spostato l’asse di attenzione dal piano clinico a quello pedagogico. Questi sono stati i primi passi con cui il sistema scolastico si è mosso verso il riconoscimento dell’equità e dei diritti alla base dell’educazione alla giustizia sociale che prevede il riconoscimento di tutti gli individui (Cubeddu e Mangone, 2024). Due anni dopo sono stati riconosciuti formalmente i Bisogni Educativi Speciali (BES) e successivamente il d.lgs 66/2017 ha delineato le nuove prospettive sull’inclusione scolastica per rispondere a differenti bisogni educativi a partire dalla definizione e condivisione di un progetto educativo individuale. Il cambiamento del modo di fare educazione è quindi finalizzato al riconoscimento dei diritti di ogni individuo a partire dalla valorizzazione delle capacità di ognuno e indipendentemente dalla condizione in cui si trova: questi principi emergono chiaramente anche nell’istruzione in carcere o in quella in ospedale, due contesti al di fuori dai contesti scolastici tradizionali ma che allo stesso tempo diventano *setting* educativi in cui il sistema scolastico e universitario – nel caso del carcere – agiscono per garantire la realizzazione dei principi di giustizia sociale che l’educazione a tutti i livelli porta con sé.

Il filo rosso che unisce gli interventi presenti in questo numero di *Prisma* dedicato alla scuola è l’istruzione – a tutti i suoi livelli – come vettore di inclusione, di equità, e quindi di giustizia sociale e di conseguente motore per la lotta alle disuguaglianze sociali che minano i mondi sociali, compresi quelli scolastici. Il numero, come sempre, si struttura con una prima sezione composta da contributi scientifici e denominata “le questioni generali”, integrata da una seconda di commento anch’essa con caratteristiche scientifico-accademiche. È presente poi la sezione “Il contesto locale”, seguita dalla sezione “Tribuna politica” che ospita un contributo a cura della CGIL. Chiudono il numero le sezioni “Fuori dal tema” e “Abbiamo letto per voi”.

I primi due articoli della sezione “le questioni generali” di questo numero, si concentrano sulla continuità educativa garantita a studenti e studentesse malati – ricoverati per più di trenta giorni o con una malattia cronica che deve essere gestita anche durante il tempo trascorso a scuola. Nel paper “Dall’aula al reparto pediatri-

---

<sup>2</sup> L’articolo 13, comma 6 bis, della legge 104/1992 (come modificato dalla legge 17/1999) garantisce il diritto allo studio universitario per studenti e studentesse diversamente abili prevedendo ad esempio l’utilizzo di sussidi tecnici e didattici specifici, nonché la presenza di tutor e di esami individualizzati.

co: la scuola in ospedale (SiO) come spazio di agency e continuità educativa”, Cristina Calvi si focalizza sul servizio di scuola in ospedale (SiO) presentandone punti di forza e criticità grazie all’adozione della prospettiva della *New Childhood Sociology*. Tale approccio teorico permette, infatti, di considerare nell’analisi la tensione tra i principi di *protection* e di *provision* e quello di *participation* che permea anche i contesti di cura pediatrici. La SiO crea nel contesto ospedaliero uno spazio protetto in cui il piccolo paziente può condividere con l’insegnante la propria esperienza, vedere riconosciuta la propria capacità di *agency* e allo stesso tempo seguire un’attività educativa che lo riporta alla vita senza malattia. In ospedale l’attività didattica diventa parte integrante del percorso terapeutico dedicato al bambino o alla bambina e l’insegnante entra a far parte della équipe multiprofessionale che cura e si prende cura del piccolo paziente. Nonostante ciò il ruolo ancillare della scuola rispetto alle prioritarie esigenze ospedaliere e la forte asimmetria di potere tra personale medico e insegnanti può compromettere la fattiva collaborazione tra le due categorie di professionisti. In questa prospettiva, l’autrice auspica, da una parte, un aumento delle sezioni SiO e un investimento in corsi di formazione specifici per il personale sanitario e per quello docente nell’ottica di sviluppare l’ascolto attivo, tecniche di co-decisione, nonché una sempre maggiore attenzione nei confronti dell’*agency* infantile; dall’altra, un incremento degli studi che coinvolgano direttamente studenti e studentesse-pazienti, nell’ottica di migliorare la funzione educativa e di cura della scuola in ospedale.

L’articolo “Tra diritto alla salute e diritto all’istruzione: governance e disuguaglianze territoriali nella gestione delle malattie croniche a scuola” di Stefania Fucci e Cristina Calvi analizza in chiave socio-giuridica il *topic* della gestione delle malattie croniche nel contesto scolastico con l’obiettivo di far emergere le disuguaglianze territoriali e le sfide che ancora caratterizzano l’attuale quadro giuridico sul tema. Le autrici, a partire da un’attenta analisi dei principali atti normativi e delle linee guida che a livello nazionale e regionale hanno portato all’adozione di politiche per la tutela del diritto all’istruzione di studenti e studentesse con malattie croniche, mettono in luce le principali criticità che caratterizzano questo delicato settore di *policy*. I risultati dello studio sottolineano l’assenza di una legge quadro nazionale che determina, a livello regionale, l’adozione di soluzioni applicative diverse che si innestano su modelli di presa in carico che oscillano tra un modello familistico – che prevede la cura soprattutto in capo ai genitori del minore, di solito la madre – e un modello di corresponsabilità istituzionale. Questa disomogeneità fa sì che la tutela effettiva dei diritti all’istruzione e alla salute dell’alunno affetto da malattie croniche possa variare a seconda della Regione di residenza. A livello di regolazione regionale, l’analisi ha messo in luce tre ulteriori elementi critici: la distribuzione del carico di cura, la formazione del personale scolastico e il riconoscimento del ruolo attivo di studenti e studentesse malati – e quindi dell’esercizio della loro *agency* – nella gestione della propria malattia cronica. L’articolo di Fucci e Calvi, infine, sottolinea come l’istituzione scolastica sia oggi chiamata a confrontarsi con una sfida cruciale per la tutela dei diritti dei discenti: trovare le risorse normative, organizzative ed economiche per diventare a tutti gli effetti uno spazio

pubblico in cui si gioca la partita della cittadinanza “piena” di bambini e bambine e degli adolescenti anche con malattie croniche.

Giovanni Torrente affronta, invece, il tema dell’istruzione universitaria nel contesto carcerario utilizzando un approccio critico. L’autore, nell’articolo “Il diritto allo studio universitario nella morsa del carcere: note da una ricerca sul campo”, a partire da un lavoro di tipo etnografico svolto nell’ambito di alcune esperienze di docenza e di volontariato all’interno del Polo universitario della casa circondariale “Lorusso e Cutugno” di Torino, nonché dalla partecipazione ad alcuni momenti assembleari e a un gruppo di lavoro della Conferenza Nazionale Universitaria Poli Penitenziari (CNUPP), riflette criticamente sul ruolo del docente universitario in carcere e più in generale sull’istruzione superiore dietro le sbarre. Il contributo di Torrente guarda all’impatto prodotto dal processo di istituzionalizzazione della formazione universitaria all’interno del sistema penitenziario, ma anche all’interno del sistema accademico stesso. L’autore ben evidenzia il potenziale trasformativo dell’università per una popolazione detenuta spesso priva di accesso a diritti fondamentali, ma allo stesso tempo denuncia i rischi di selettività, strumentalizzazione e ingannevole idealizzazione di un modello di istruzione di cui solo pochi possono beneficiare. Torrente analizza, in particolare, il pericolo che lo studio universitario venga inglobato nella logica trattamentale del carcere, perdendo così il suo valore autonomo di diritto e di spazio critico e invita l’università a interrogarsi sul proprio ruolo all’interno dell’istituzione totale, evitando il rischio di divenire, anche involontariamente, un attore di legittimazione dell’ordine penitenziario.

Francesco Orazi e Davide Lucantoni chiudono la sezione delle “questioni generali” con il contributo “Il ruolo delle tecnologie digitali nella mediazione delle relazioni istituzionali e dei processi di apprendimento nelle scuole italiane”. Il loro articolo analizza il ruolo delle tecnologie digitali nei processi di mediazione delle relazioni istituzionali e di apprendimento nella scuola italiana, a partire da una ricerca condotta sul territorio marchigiano e che ha coinvolto il personale docente. Gli autori osservano come l’introduzione, a partire dalla pandemia da Covid-19, della didattica digitale integrata abbia modificato in profondità le dinamiche tra insegnanti, discenti e famiglie, agendo come fattore di riorganizzazione delle pratiche scolastiche. Le tecnologie digitali vengono interpretate in maniera critica non come strumenti neutri, ma come dispositivi che contribuiscono alla ridefinizione di ruoli, confini organizzativi e responsabilità all’interno dell’istituzione scolastica e come possibili vettori di disuguaglianze sociali. I risultati dello studio hanno evidenziato come l’intreccio tra spazi fisici e digitali nella mediazione delle relazioni tra scuola, famiglia e istituzioni risulti complesso. Questa complessità deriva dalla presenza di una molteplicità di informazioni, linguaggi, pratiche e rappresentazioni che producono una condizione di frammentazione. In questo scenario, genitori, insegnanti e istituzioni si trovano a dover trasmettere ai bambini e alle bambine valori e saperi in modo coerente, pur operando in contesti disallineati. Di fronte a tali criticità, Orazi e Lucantoni auspicano tra gli altri, anche l’introduzione di nuove figure professionali – come educatori, psicologi e assistenti sociali – con funzioni di mediazione tra scuola e famiglia e di supporto a studenti e studentesse.

In questo numero di *Prisma* è presente anche un commento al contributo di Giovanni Torrente, firmato da Giacomo Franzoso, che arricchisce ulteriormente la riflessione sul tema del diritto allo studio universitario in carcere. L'autore valorizza l'approccio auto-etnografico adottato da Torrente, capace di mettere in luce le ambivalenze dell'esperienza formativa in contesti di reclusione, oscillante tra resistenza all'istituzione totale e logiche selettive legate al trattamento penitenziario. Il commento solleva interrogativi importanti sul ruolo politico e istituzionale dell'università in carcere, richiamando la necessità di una postura critica e consapevole da parte dei docenti, che eviti derive burocratiche e legittimanti. Franzoso evidenzia, inoltre, i rischi di strumentalizzazione dello studio universitario da parte dell'apparato penitenziario, nonché le disparità strutturali e di genere che ostacolano un accesso equo all'offerta formativa. Riprendendo in chiave riflessiva l'immagine proposta da Torrente – “non gettare il bambino con l'acqua sporca” – Franzoso invita l'università non solo a preservare le esperienze positive maturate nei Poli Penitenziari Universitari, ma anche a interrogarsi sulle ragioni per cui quell'“acqua” risulta “sporca” e su come si possa contribuire a depurarla, assumendo un ruolo trasformativo e non subalterno all'istituzione penitenziaria.

Il contributo di Lionella Favretto e Michele Maffucci anima la sezione “Il contesto locale” proponendo un'analisi approfondita del Laboratorio Territoriale per l'Occupabilità (LTO), nato nel quadro del Piano Nazionale Scuola Digitale per rafforzare il legame tra scuola, territorio e mondo del lavoro e ubicato presso l'ITIS Pininfarina di Moncalieri (Torino). Attraverso una ricostruzione dettagliata dell'identità, delle infrastrutture, delle metodologie e della rete partenariale, gli autori mostrano come l'LTO si configuri come ecosistema formativo innovativo, in cui la didattica laboratoriale, l'uso delle tecnologie e la co-progettazione con le imprese favoriscono percorsi inclusivi, orientati allo sviluppo di competenze trasversali e professionali. Il laboratorio si presenta anche come centro di ricerca educativa, capace di generare modelli didattici replicabili e materiali open source, promuovendo un'idea di scuola aperta, sostenibile e integrata nel contesto locale. Il contributo offre così uno sguardo concreto su una pratica educativa in evoluzione, capace di coniugare innovazione, partecipazione e radicamento territoriale.

Nella sezione “Tribuna politica”, Gianna Fracassi della FLC CGIL analizza in modo articolato la diffusione della precarietà nei settori della conoscenza – scuola, università, ricerca e AFAM – denunciando le conseguenze di un lungo periodo di disinvestimenti strutturali e di riforme legislative. Attraverso dati aggiornati e riferimenti normativi, l'articolo sottolinea il ruolo centrale della stabilizzazione del personale e della qualità della formazione per garantire inclusione, equità e sviluppo. Particolare attenzione è riservata alla drammatica situazione del sostegno scolastico e al progressivo smantellamento delle tutele nel settore universitario e della ricerca. Il saggio si conclude con un appello per un nuovo modello pubblico di intervento fondato su investimenti, trasparenza e valorizzazione del lavoro.

La sezione “Fuori dal tema” ospita il contributo di Balkrishna Bhosale che opera un'analisi etnografica delle esperienze migratorie di lavoratori originari del Bangladesh e dell'Afghanistan ad Ancona, in un contesto segnato da forti trasfor-

mazioni sociali ed economiche. Attraverso osservazioni sul campo e interviste informali condotte nel 2018 e nel 2024, l'autore ricostruisce le reti sociali che legano i migranti ai luoghi di origine e alla città di arrivo, le strategie di inserimento nel mercato del lavoro, le traiettorie migratorie, le aspirazioni e i progetti per il futuro. Dallo studio di Bhosale emerge come il lavoro in proprio e le piccole attività commerciali, nonché gli elevati livelli di fiducia e di motivazione costituiscano strumenti chiave per fronteggiare precarietà e incertezza. L'autore sottolinea, inoltre, il ruolo centrale della dimensione relazionale, dell'integrazione e delle aspirazioni familiari, offrendo una lettura critica delle politiche migratorie italiane ed europee. La città di Ancona si configura, dunque, come un laboratorio locale per osservare le sfide e le risorse con cui i cittadini stranieri devono confrontarsi per inserirsi in un contesto urbano di medie dimensioni.

Infine, nella sezione "Abbiamo letto per voi", Pierfrancesco Biagiola recensisce l'opera "Storia di due anime" di Alex Landragin.

## Riferimenti bibliografici

- Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, il Mulino, Bologna.
- Carbone D., Calvi C. (2024), "The Digitisation of Italian Schools and the Pandemic Trigger: Actors and Policies in an Evolving Organisational Field", *Societies*, 14(6), pp. 94-108.
- Carbone D., Calvi C., Favretto A.R. (2024), "La ricalibratura delle policy sull'ICT nella scuola italiana: "lezioni" dalla DaD", *Cambio Rivista sulle trasformazioni sociali*, 14(28), early access.
- Cochran-Smith M. (2020), "Formazione degli insegnanti per la giustizia e l'equità: 40 anni di attività di advocacy", *Action in Teacher Education*, 42(1), pp. 49-59.
- Cubeddu F., Mangone E. (2024), "L'approccio educativo alla giustizia sociale: Verso un nuovo modello culturale di educazione", *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(1), pp.113-129.
- Dini P.L. (1966), *Classi differenziali e scuole speciali: ordinamento italiano e cenni di legislazione comparata*, Armando Editore, Roma.
- Favretto A.R., Calvi C., Carbone D., Finelli M. (2023), "Locking down adolescences: victims, irresponsible subjects, or just social actors", *Children & Society*, 37(1), pp.107-121.
- Naldini M. (2021), "Gli insegnamenti dell'emergenza. Ripensare i tempi del lavoro e della cura, fuori e dentro la famiglia", *il Mulino*, 1, pp.88-86.
- Orazi F., Lucantoni D. (2021), *La nuova alleanza tra scuola e famiglia nella società ipermediata*, il Mulino, Bologna.
- Sen A. (2010), *L'idea di giustizia*, Penguin Book, Londra.