

Accorciare la scuola.

Effetti collaterali della riforma Gelmini.

Patrizia Nosengo

Sia pure nell'ottundimento di un Paese rassegnato e inconsapevole e nella diffusa indifferenza degli stessi addetti ai lavori, a distanza di pochi mesi dalla definitiva entrata in vigore della cosiddetta riforma Gelmini è possibile discernere concretamente gli effetti che gli interventi previsti dalla legge finanziaria 133 del 2008 e dai successivi Regolamenti attuativi del MIUR hanno implacabilmente prodotto, in una sorta di psigrafia della scuola, tagliata e ridisegnata secondo linee ideologiche che hanno ribaltato le coordinate proprie di tutti i decenni precedenti della storia repubblicana.

Se, infatti, tra il 1946 e la fine del Novecento la scuola italiana era stata connotata da un progressivo ampliamento del servizio e dalla crescente estensione del diritto allo studio a classi sociali un tempo escluse dall'istruzione, il prosciugamento progressivo delle risorse voluto dai ministri Tremonti e Gemini è riuscito in tre soli anni a imporre una completa inversione di tendenza, che ha condotto alla contrazione del sistema di istruzione pubblico in tutte le sue componenti, ben oltre i limiti della stessa sostenibilità: contenuti culturali, modelli educativi, corsi di studio, tempi di permanenza a scuola, addetti al servizio, classi e istituti scolastici, corsi accademici e sedi universitarie sono stati radicalmente tagliuzzati e triturati, tra roboanti slogan auto-contraddittori e mimetismi lessicali. In tal modo, il processo di democratizzazione della scuola e della società italiane, che sembrava irreversibile dopo le conquiste degli anni Settanta, è stato quasi completamente nullificato.

I dati numerici sono in proposito impressionanti. Se è vero – come dimostrano le indagini Eurostat – che tutti i governi di destra e di centro sinistra succedutisi in Italia dopo il 2001 avevano ridotto la spesa per la scuola e la formazione (che nel 1990 costituiva il 10,3% della spesa pubblica complessiva, mentre nel 2007 era già scesa all'8,8%), è stato comunque l'attuale governo a imprimere un'accelerazione definitiva al taglio delle risorse: nel 2009 l'Italia si collocava al diciottesimo posto tra i Paesi europei per investimenti nella scuola (4,73% del PIL, a fronte di una media europea del 5,05%), ma già nel 2010 l'impegno era sceso al 4,2%, con la conseguente collocazione del nostro Paese al ventunesimo posto della graduatoria; a partire da quest'anno, infine, il Documento di Economia e Finanza 2011, varato dal Consiglio dei Ministri su proposta del Ministero dell'Economia e Finanze, ha previsto un'ulteriore drastica diminuzione delle risorse finanziarie, dal 3,7% del PIL nel 2015, fino al 3,4% nel 2025.

Come è facilmente intuibile, la consistenza rilevante dei tagli ha inciso profondamente su ogni aspetto della scuola pubblica e, come vedremo, ha prodotto il tracollo del diritto allo studio in tutti gli ordini di scuola. Anzitutto è stata innalzata la media degli alunni per classe (nella scuola elementare la media è passata da 18,69 a 19,09; nella media inferiore da 20,97 a 21,37; e nella scuola secondaria di secondo grado da 21,59 a 21,99), con una ricaduta negativa sulle possibilità di individualizzazione dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo e di approfondimento, consolidamento e recupero nella scuola secondaria superiore.

Contestualmente è stata operata la scelta di procedere, sia pure gradualmente, alla chiusura delle scuole con meno di 50 alunni. Il provvedimento interessa le scuole elementari di 1083 Comuni italiani, nonché circa 3.000 scuole elementari e medie presso strutture ospedaliere, convitti, conservatori, istituti per non vedenti e audiolesi e 522 scuole secondarie di II grado, di cui 346 corsi serali e 55 corsi carcerari. Ora, a prescindere dalle considerazioni relative all'opportunità di chiudere scuole situate in luoghi poco accessibili,⁽¹⁾ è evidente che l'eliminazione di questa tipologia di corsi non soltanto lede il diritto allo studio delle fasce deboli della popolazione scolastica e sottrae opportunità culturali fondamentali ad adulti che intendono rientrare nel sistema di istruzione, ma, a causa della gradualità delle chiusure e dell'ampio margine di

discrezionalità che ne deriva, consente all'Amministrazione di stabilire arbitrariamente graduatorie cronologiche, che potrebbero essere piegate a ragioni clientelari e politiche. Non casualmente recenti deliberazioni ministeriali sembrerebbero aver privilegiato le richieste dei governatori delle Regioni guidate dal PDL: ad esempio, Cota ha potuto dichiarare di aver ottenuto il mantenimento delle scuole di montagna piemontesi e la Regione Lombardia, unica in Italia, parrebbe aver recentemente ottenuto, in tempi di forti ridimensionamenti del personale scolastico (ma, potremmo dire maliziosamente, anche di elezioni amministrative a Milano), 400 posti aggiuntivi in organico di diritto.(2)

Anche il numero di docenti e personale amministrativo è fortemente diminuito, in ottemperanza a quanto stabilito dalla Legge 133 del 2008, che imponeva un taglio di 87.400 docenti e 44.500 ATA, distribuito nei tre anni successivi. Nel solo anno scolastico corrente, nonostante l'incremento del numero di allievi, sono stati cancellati 25.600 docenti, suddivisi tra i vari gradi d'istruzione e 15.000 ATA, con un contemporaneo taglio del 25% degli appalti esterni per la pulizia delle scuole. È esempio perspicuo di tale situazione il fatto che nell'anno scolastico 2011-2012, a fronte di un taglio complessivo di circa 19-20.000 docenti in ambito nazionale, nella regione Piemonte vi saranno 603 posti docente in meno nella scuola secondaria superiore e tutte le province piemontesi, tranne Torino e Alessandria, avranno insegnanti elementari in soprannumero. Tutto ciò evidentemente prefigura un sostanziale blocco del turn over nella scuola, nonostante l'età media elevata (più di 50 anni) dei docenti attualmente in cattedra e rende di fatto impossibili sia immissioni in ruolo, sia assunzioni per supplenze annuali. D'altra parte sono note le dichiarazioni del ministro Gelmini, che lamenta la presenza di un numero "eccessivo" di docenti (1.350.000), un rapporto inaccettabile docenti/alunni (1 insegnante ogni 9 allievi) e una percentuale squilibrata di spesa per il personale (il 97%) in rapporto alla spesa complessiva per l'istruzione. In realtà, le cifre citate dalla Gelmini sono in larga misura opinabili: il numero dei docenti effettivo è di circa 200.000 unità inferiore a quello dichiarato dal Ministro (sono in realtà 1.128.148); il rapporto docenti/allievi è in Italia pari a 1 insegnante ogni 11 allievi, di poco inferiore alle media dei Paesi OCSE (1 ogni 13,3), che tuttavia, a differenza delle statistiche ministeriali, non comprende insegnanti di sostegno e maestri di scuola materna; e, infine, il computo governativo delle spese per il personale non considera i fondi destinati all'istruzione da Regioni e Comuni, il cui conteggio riduce all'80,7% della spesa complessiva per l'istruzione la quota riservata agli stipendi del personale.

Tali discrepanze, tuttavia, non possono eludere la problematicità della questione relativa agli organici, giacché è pur vero che l'accordo storico dei governi democristiani e dei sindacati di categoria intorno al disegno di uno scambio tra bassi salari e ampio livello occupazionale – che per tutta la seconda metà del Novecento ha ridotto la scuola a luogo di assorbimento della disoccupazione intellettuale del Paese, indifferente alla qualità dell'insegnamento – ha prodotto masse di precariato, che certamente vanta diritti legittimi dal punto di vista sindacale, ma che non garantisce il possesso di competenze adeguate, né consente l'immissione nella scuola delle giovani eccellenze in uscita dalle università. La situazione, peraltro, è complicata dal fatto che per la formazione degli insegnanti nel 2009 è stato stanziato l'83,07% di risorse in meno rispetto al 2001 (e il 27,64% di risorse in meno rispetto al 2008) e che da anni la formazione degli insegnanti di nuova nomina è affidata univocamente alle cosiddette "piattaforme e-learning", costituite da sequenze di brevi testi e grafi di fantasiosa struttura che ogni corsista deve leggere, al fine di rispondere a batterie di test predisposte dal Ministero. Tale modello, funzionale alla diffusione di contenuti pedagogici, didattici e metodologici omologati e ideologicamente coerenti con gli orientamenti del Ministero, ha interrotto la pratica virtuosa dell'organizzazione precedente, che utilizzava esperti locali, scelti in genere tra i docenti di maggiore competenza e che garantiva la trasmissione di esperienze, conoscenze, scelte metodologiche, strumenti e materiali dalla generazione di insegnanti degli anni Settanta – formatasi in un clima di forti entusiasmi e di profonde innovazioni – alle generazioni successive.

D'altra parte, occorre riconoscere che sia il governo, sia l'opposizione politica e sindacale affrontano il problema del precariato e del numero di addetti in modo settoriale e fazioso: gli uni ne fanno una questione di mero risparmio di spesa; gli

altri un problema di diritto al lavoro. Ma nell'un caso, come nell'altro, il discorso rimane circoscritto ad argomentazioni quantitative, mentre sarebbe necessario oggi un ripensamento complessivo degli organici, in funzione qualitativa.

In ogni caso, il numero di ore di lezione è diminuito consistentemente in tutti gli ordini di scuola, con ulteriori tagli agli organici del prossimo anno scolastico e una conseguente diminuzione supplementare del tempo scuola.⁽³⁾ Nella scuola elementare, a differenza di quanto afferma l'opposizione, è rimasto invariato il numero di classi a tempo pieno, ma è stata contestualmente sancita di fatto la fine della scuola a moduli, di 30 o più ore settimanali: a partire dal prossimo anno scolastico, le classi prime, seconde e terze elementari e, nei due anni successivi, l'intera scuola primaria avranno un organico di docenti sufficiente a garantire soltanto 27 ore settimanali di lezione, senza alcuna possibilità di coprire le ore di mensa, se non ricorrendo ad escamotage più o meno funambolleschi, quali accorpamenti delle classi durante alcune ore di lezione, oppure modularizzazione e assorbimento delle ore di compresenza dei due docenti delle classi a tempo pieno.

Si rivela qui perspicuamente la tendenza del Ministero a imporre il ritorno al maestro unico, o, in alternativa, il cosiddetto "modello stellare", con un docente prevalente, incaricato dell'insegnamento di tutte le materie principali del curriculum. In tal modo, da un lato, si ottengono forti contrazioni del personale, dall'altro si ribalta il processo di trasformazione della scuola elementare italiana che, a partire dal 1971, aveva superato il cosiddetto maestro "tuttologo" e introdotto una progressiva specializzazione dei docenti, che assicurava maggiore competenza nell'insegnamento delle varie materie del curriculum, sebbene poi talora dirottata verso una sostanziale secondarizzazione, lontanissima delle istanze di giustizia sociale e di equità di opportunità di partenza poste a fondamento di tutti i progetti di estensione del tempo scuola degli anni Sessanta, Settanta e Ottanta del Novecento. Del resto, a prescindere dalle necessità di risparmio, una diminuzione del tempo scuola è, come ben sappiamo, funzionale sia alle istanze della Chiesa cattolica, che reclama la prevalenza della famiglia nell'educazione dei bambini, sia alle esigenze della scuola privata, disposta ad assicurare i servizi di custodia che la scuola di Stato non è più in grado di offrire. Quanto tutto ciò sia rispondente all'ideologia liberista esasperata di ampia parte della destra italiana attuale è talmente evidente da non meritare ulteriori considerazioni.

Ma è soprattutto nella scuola secondaria superiore che la riforma Gelmini ha palesato i suoi frutti avvelenati, a partire dalla forte riduzione del tempo scuola e delle materie di studio, soprattutto nei tecnici e nei professionali, che hanno pagato il prezzo più elevato, con il taglio già dal settembre 2010 delle ore di laboratorio e di materie professionalizzanti non soltanto nelle classi prime, interessate dalla riforma, ma anche nelle seconde, terze e quarte, in cui l'orario è stato ridotto da 36 a 32 ore settimanali. Contestualmente, tra l'indifferenza generale di famiglie, studenti e insegnanti, nelle classi prime dei licei sono stati cancellati tutti i corsi sperimentali e le materie opzionali.

Ora, è indubbio che i cosiddetti progetti Brocca avevano nel tempo moltiplicato a dismisura le tipologie dei corsi di secondaria superiore e che occorreva effettivamente intervenire con un'azione severa di riordino e di snellimento; e tuttavia, la riforma Gelmini ha abbattuto sulla scuola superiore una scure sommaria, orientata da un impianto esplicitamente classista, che, ancora una volta, ha ribaltato il processo pluridecennale di democratizzazione della scuola e di estensione del diritto allo studio. In effetti, sebbene la scuola di massa sorta in Italia all'inizio degli anni Sessanta non abbia mai dismesso completamente il suo carattere di classe, è pur vero che, almeno nell'ambito del dichiarato e della progettualità, tutti i governi della seconda metà del Novecento avevano postulato l'innalzamento del numero di diplomati e laureati e inteso l'estensione più ampia possibile dell'istruzione superiore e universitaria quale fattore nodale dello sviluppo civile, sociale ed economico del Paese. Non soltanto, ma in una sorta di virtuosa amalgama tra personalismo cattolico e valori socialisti di equità sociale, a lungo andare i Ministri e i funzionari della Pubblica istruzione, i sindacati di categoria, le associazioni di settore e gli insegnanti avevano elaborato un linguaggio e un quadro valoriale condivisi, che indicavano quale obiettivo cardinale di tutti gli ordini di scuola e di tutti gli indirizzi di studio l'educazione di personalità critiche, creative, consapevoli, inclusive, capaci di analizzare autonomamente la realtà e partecipare della gestione politica democratica del Paese.

In modo opposto, il Regolamento e i profili culturali, educativi e professionali previsti per i diversi corsi di studio dall'impianto Gelmini istituiscono una esplicita dicotomia tra percorsi liceali, da un lato e istituti tecnici e professionali, dall'altro. Ne è costituente rivelatore il lessico utilizzato. Ai licei è infatti attribuito il compito di fornire "allo studente gli strumenti culturali metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con un atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi [...]"(4) e tale obiettivo è declinato in termini di "studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica; [...] pratica dell'argomentazione e del confronto; [...] cura di una modalità espositiva orale e scritta corretta, pertinente, efficace e personale[...]".(5) Nonostante la contraddittorietà delle indicazioni, che mescolano in un eclettismo privo di logica differenti e talora contrapposte tradizioni pedagogiche(6) e fondano la distinzione tra i diversi percorsi liceali su definizioni tautologiche, meramente descrittive dei contenuti curriculari e talora al limite del lapalissiano,(7) appare evidente che il liceo è ancora una volta identificato come il luogo precipuo dell'educazione all'*autonomia*, alla *capacità critica*, alla *padronanza piena degli strumenti linguistici e comunicativi* e alla compiuta *consapevolezza e ricchezza culturale*, tutte categorie dell'elaborazione attiva e della progettualità.

Ben differente è la definizione dei percorsi degli Istituti tecnici e professionali, nei quali è accentuato costantemente il nesso tra istruzione e lavoro e sono elencati obiettivi interamente iscritti nelle categorie dell'*analisi*, del *riconoscimento* e dell'*utilizzo*, che sono categorie della fruizione passiva ed etero-diretta, nell'evidente considerazione di questo segmento dell'istruzione come luogo della formazione di forza-lavoro più o meno specializzata, ma passiva e destinata all'assolvimento di compiti meramente tecnico-esecutivi.

Peraltro è interessante notare che il confronto tra i profili delle tre tipologie di scuola superiore pone in luce un'apparente bizzarria: se infatti i profili dei Tecnici e dei Professionali menzionano rispettivamente l'obiettivo "agire in base a un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali e sociali"(8) e l'obiettivo "agire in riferimento a un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali professionali"(9), nel Profilo dei Licei non è fatta alcuna menzione a finalità afferenti alla cultura civica. In realtà la scelta operata dal Ministero non è affatto casuale. Qui l'impianto gelminiano rivela infatti il suo carattere classista ed epigonico nei confronti della concezione gentiliana della scuola e dell'educazione, giacché sembra istituire una sorta di graduatoria degli approcci alla cultura civica: assunta come scontata la relazione causale tra acquisizione degli apprendimenti liceali e per così dire naturale padronanza di una solida cultura civica scaturita da razionalità e capacità culturale, distingue poi tra approccio intuitivo-deduttivo dello studente dei Tecnici, capace di "ispirarsi" alla Costituzione, per declinare in modo conseguente le proprie scelte e i comportamenti; e approccio passivo-esecutivo dello studente dei professionali, che "orienta" i propri comportamenti sulla base del dettato costituzionale. Vale appena la pena di notare che tale classificazione definisce un'evidente graduatoria decrescente di diritti di cittadinanza, configurata dall'indirizzo di studi prescelto e quindi, di fatto, dalla collocazione di classe degli studenti.

A tale proposito è inoltre interessante osservare che tutti i testi della riforma mostrano la sussistenza di una sorta di tabù linguistico, giacché in essi non compaiono mai i termini 'democrazia', 'legalità', 'politica', che pure erano ampiamente presenti in numerosi documenti ministeriali di tutti i governi precedenti.

Visione classista della scuola secondaria e attacco al diritto allo studio si coniugano con un parallelo impoverimento della qualità dell'istruzione. Da un lato, infatti, l'obbligo di adozione di libri di testo snelliti, che rimandano a contenuti scaricabili da internet, ha ulteriormente accresciuto la già ampia disaffezione degli studenti alla lettura; dall'altro la riduzione delle risorse per il Piano dell'offerta formativa delle singole scuole (85 milioni di euro in tre anni, a partire dal 2008) ha ridotto sensibilmente il numero e la consistenza dei progetti opzionali; e la contrazione dei fondi disponibili per la predisposizione degli "sportelli" pomeridiani e dei corsi di recupero, peraltro imposti per norma alle scuole, ha drasticamente ridotto le

opportunità di recupero delle difficoltà di apprendimento e ha ridato spazio e vitalità al sistema tradizionale delle lezioni private, che penalizza com'è ovvio gli allievi appartenenti alle famiglie meno abbienti.

Un'ultima, significativa caratteristica della riforma Gelmini merita la nostra attenzione. In tutti i profili elaborati dal Ministero, è rilevabile la tendenza a ridurre le ore di lezione destinate alle materie umanistiche, a favore delle materie tecnico-scientifiche. Si tratta peraltro di una scelta condivisa e auspicata da vasta parte dell'utenza scolastica e della mentalità comune, nonché da un ampio schieramento trasversale di intellettuali, di destra e di sinistra, persuasi che scienza e tecnica siano fattori cruciali dello sviluppo economico e civile del Paese. In realtà, come benissimo osserva Martha Nussbaum in un recente volumetto di godibilissima lettura, le capacità fondamentali della democrazia ("la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come 'cittadini del mondo'; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell'altro") sono "associate agli studi umanistici e artistici".(10) Eppure dobbiamo riconoscere che la cultura contemporanea è caratterizzata dalla circolarità e pervasività dell'ideologia scienziata di stampo positivisticò, che si rivela totalmente inerme dinanzi a ciò che con grande lucidità Michele Ciliberto ha definito "la democrazia dispotica",(11) i cui tratti populistici e carismatici, capaci di intensa forza performativa, possono essere decostruiti soltanto dalla consapevolezza critica e dalla lucidità intellettuale che scaturiscono dall'esercizio del pensiero e del linguaggio peculiari delle materie umanistiche. In questa prospettiva, pare evidente che una scuola prevalentemente tecnicistica non può che proporsi come mera fabbrica di consenso sociale. Scrive Ciliberto:

Alla base del nuovo dispotismo democratico ci sono [...] profondi processi di trasformazione della nostra società. In questi ultimi venti anni, l'Italia si è ripiegata, chiudendosi in se stessa, dando sfogo agli istinti peggiori sia verso l'esterno che all'interno. La mobilità sociale che aveva connotato i primi decenni della vita repubblicana si è attenuata, poi è venuta del tutto meno, mentre si è affermata una società fortemente gerarchizzata, incapace di dare spazio anzitutto alle giovani generazioni. Da un lato, con una sorta di giaculatoria quotidiana, si è continuato a fare tutti i giorni l'apologia del 'cambiamento'; dall'altro, tutto è rimasto fermo, statico, immobile. Soprattutto – ed è questo il punto di fondo – è cresciuto, si è sviluppato e si è imposto un nuovo modello antropologico pervasivo e totalizzante, che ha spinto i 'diversi' a chiudersi in spazi residuali, in nuove forme di emarginazione e di solitudine. Se si volessero individuare, in modo sommario, alcuni degli effetti di questo dispotismo democratico sulla società italiana si potrebbe sintetizzarli in questo modo: sul piano sociale, un fortissimo acuirsi delle disuguaglianze, una strutturale riduzione, e un livellamento verso il basso, dei redditi popolari; una sostanziale incapacità di pensare un mutamento che non sia risolto nei ruoli e nelle gerarchie sociali stabilite. E sul piano più strettamente politico l'affermazione, a tutti i livelli, del modellò leaderistico di un potere centrale di tipo 'carismatico', teso ad imporsi come l'unico luogo in cui la comunità nazionale possa identificarsi [...]. (12)

Ebbene, la scuola della Gelmini è perfettamente rispondente a questa società e a questa politica. E allora la speranza di liberazione dalla democrazia dispotica e dalla società di massa individualistica che ne è al tempo stesso causa e conseguenza può scaturire soltanto da un ripensamento generale e propositivo sulla scuola, scevro da ideologismi e tatticismi politici, che sappia ricondurci ai grandi temi del diritto allo studio, della eguaglianza delle opportunità, dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia partecipata.

NOTE

1) Il Ministero ha al momento rinviato la chiusura delle scuole di montagna, o situate in piccole isole e in ogni caso non sempre appaiono legittime le pretese dei piccoli Comuni di mantenere aperte scuole pressoché deserte, nelle quali effettivamente le opportunità di apprendimento degli allievi risultano fortemente limitate rispetto a quelle offerte da scuole di maggiori dimensioni e con superiori capacità di investimento in strutture laboratoriali.

2) La notizia, di fonte sindacale, ha fortemente irritato i Governatori della Regione Toscana e dell'Emilia Romagna, che ne hanno ufficialmente chiesto ragione al Ministero.

3) Significativo a tal proposito il fatto che la Direzione Regionale del Piemonte si accinge a inviare una lettera di protesta al Ministero, nella quale si sottolinea l'impossibilità di organizzare il servizio scolastico per il prossimo anno, a causa della limitatezza delle risorse assegnate.

4) "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei Licei", art.2, comma 2)

- 5) *Il regolamento dei Licei*, Allegato A, “Il profilo culturale, educativo e professionale dei Licei”; pag. 1.
- 6) La declinazione degli obiettivi dei percorsi di studio fa riferimento in parte alla pedagogia bruneriana, in parte alle tassonomie di Bloom e in parte a concezioni tradizionalistiche assai datate di stampo nozionistico.
- 7) Si veda, ad esempio, la definizione di Liceo classico, quale percorso liceale “indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica”, che “favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprendere il ruolo dello sviluppo della civiltà e della tradizione occidentale”, *ivi*, pagg. 6-7. Oppure l'imbarazzata definizione di Liceo scientifico, collocato in una condizione di medietà tra cultura scientifica e tradizione umanistica, all'evidente scopo di distinguerlo dagli istituti tecnici, *ivi*, pagg. 10-11.
- 8) *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici*, Allegato A, “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli istituti tecnici”; pag. 2.
- 9) *Regolamento recante norme concernenti il riordino degli istituti professionali*, Allegato A, “Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli istituti professionali”; pag. 3.
- 10) Martha Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno di una cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011; pag. 26.
- 11) Michele Ciliberto, *La democrazia dispotica*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- 12) *Ivi*; pagg. 148-149.