

Premessa

Educazione civica, cittadinanza e democrazia Un'agenda per la scuola

Gabriella Agrusti, Daria Gabusi, Vincenzo Schirripa¹

1. Le parole per l'Educazione civica e alla cittadinanza

Parafrasando il giurista italiano Piero Calamandrei, possiamo giustamente dire che la scuola può essere intesa come un vero e proprio *organo costituzionale*. Un luogo dove, almeno negli auspici, è possibile rimuovere gli ostacoli, combattere le disuguaglianze e dare valore alle differenze individuali. Insomma, una scuola aperta a tutti e per tutti. Come sempre, è abbastanza difficile tradurre in pratica i principi generali, poiché i vincoli e la mancanza di risorse possono giocare un ruolo importante nel ridimensionare le aspettative. Esiste senza dubbio un divario tra ciò che la scuola può giustamente promuovere e ciò che viene effettivamente realizzato, in particolare quando si tratta di Educazione civica e alla cittadinanza (ECC).

Negli ultimi decenni è cresciuta la preoccupazione, ampiamente condivisa, circa la effettiva possibilità dei paesi di promuovere lo sviluppo della cittadinanza democratica nei loro cittadini, presenti e futuri. Print (2007) ha sostenuto che “le democrazie consolidate affrontano un enigma che sfida la loro stessa legittimità”: da un lato, infatti, le principali democrazie occidentali concordano sull'importanza di promuovere l'impegno e la partecipazione politica, dall'altro, nelle stesse democra-

¹ G. Agrusti (Università LUMSA), D. Gabusi (Università Giustino Fortunato di Benevento) e V. Schirripa (Università LUMSA) hanno curato questo numero monografico di «Scholé»; di questa *Premessa* sono da attribuire loro rispettivamente i §§ 1, 2 e 3.

zie, si riscontra una significativa diminuzione della partecipazione dei cittadini alle più elementari manifestazioni di cittadinanza attiva.

In Italia, il non più recente tema dell'ECC ha collezionato un quantitativo rispettabile di parole gergali entrate a far parte dei discorsi comuni dentro e fuori la scuola, il cui uso, non sempre accorto, non fa altro che sancire il divario esistente tra la ricerca educativa internazionale che si occupa di questi temi, con i suoi prodotti, e la quotidianità del fare scuola, troppo spesso frastornata dalle molteplici suggestioni di natura scientifica e interdetta da possibili contraddizioni derivanti da un'attenta analisi delle direttive e delle regolamentazioni.

Diversi studi a livello internazionale sono stati realizzati per far luce su questi argomenti. L'ultimo in ordine di tempo è lo studio IEA-ICCS 2016 (International Civic and Citizenship Education Study), condotto in 24 tra paesi ed entità nazionali. Lo studio ha coinvolto oltre 94.000 studenti di 13-14 anni e 37.000 insegnanti che sono stati intervistati con appositi questionari autocompilati. I risultati si concentrano sulle opportunità di apprendimento programmate e implementate per preparare gli studenti a divenire cittadini attivi e informati, insieme a fattori contestuali che si presume siano collegati ai risultati educativi (Schulz *et al.*, 2016; 2017). Dagli anni Settanta ad oggi sono stati completati quattro studi sulla ECC e uno di questi, ICCS 2022, ha appena terminato la somministrazione pilota.

Il focus di questi studi è stato diversamente dettagliato attraverso i cicli assumendo vari significati a seconda delle questioni al centro del dibattito scientifico internazionale. In ICCS 2016, l'educazione civica si riferisce ai "principi, meccanismi e processi del processo decisionale, della partecipazione, della *governance* e del controllo legislativo" (Schulz *et al.*, 2016) che si svolgono in qualsiasi comunità che condivide connessioni ad un livello più ampio della famiglia. La definizione è più orientata alla conoscenza, mentre la nozione di cittadinanza è dispositive e comprende atteggiamenti, valori e convinzioni (*belief*) legati allo status giuridico di cittadino di uno stato nazionale, alla partecipazione individuale, all'identità di cittadinanza o al senso di appartenenza a diversi livelli di comunità, da quella locale a quella nazionale o sovranazionale. I due ambiti sono strettamente connessi, poiché senza

conoscenze civiche e una disposizione a impegnarsi, può essere difficile praticare la cittadinanza nei diversi contesti in cui si vive. Quindi, i domini considerati nello studio sono stati, oltre alle conoscenze civiche, gli atteggiamenti e l'impegno degli studenti, anche i dati contestuali relativi a classe, scuola, famiglia e comunità.

Nei paesi partecipanti all'indagine del 2016, il 35% degli studenti si trova al livello più alto della scala delle conoscenze civiche. Uno studente che raggiunge il livello più alto di prestazione è ad esempio in grado di giustificare la separazione dei poteri, mentre al livello subito inferiore è in grado di generalizzare il rischio economico derivante dalla globalizzazione e così via, fino al livello più basso, nel quale semplicemente gli studenti possono riconoscere concetti di base quale l'uguaglianza di ciascuno davanti alla legge o nozioni simili (Schulz *et al.* 2017). Per quanto riguarda i futuri giovani elettori, ICCS restituisce un quadro confortante: gli studenti intendono votare alle elezioni locali e nazionali (86%) e soprattutto immaginano di ricercare ed ottenere informazioni sui candidati prima di votare alle elezioni in una percentuale abbastanza rilevante (81%).

I paesi più performanti, ben al di sopra del punteggio medio internazionale, sono Danimarca, Cina Taipei, Svezia e Finlandia. Ma questa è probabilmente l'informazione meno interessante da considerare. Ciò soprattutto perché la variazione dei livelli di conoscenze civiche si riscontra non solo tra i paesi ma anche all'interno di ciascun paese. Trattandosi di uno studio ciclico, è invece possibile anche analizzare gli andamenti nei livelli per quei paesi che hanno partecipato sia nello studio del 2009 sia in quello del 2016. In generale, si riscontra un aumento delle conoscenze civiche, anche se non per tutti i paesi. In Italia, ad esempio, non si riscontra una differenza statisticamente significativa nei punteggi raggiunti dagli studenti nei due cicli.

In questo quadro, potrebbe essere utile comprendere il ruolo che gli insegnanti possono avere nello sviluppo della ECC. Un fattore predittivo, coerente attraverso i cicli, è il costrutto del "clima di classe aperta" (Torney-Purta *et al.*, 2001), che è composto principalmente da fattori di gestione della classe, oltre alla possibilità per esempio per gli studenti di esprimere liberamente la loro opinione durante le lezioni. Questo

certamente ha molto a che fare con il modo in cui le lezioni sono organizzate, come sono presentati agli studenti gli argomenti e le questioni controverse e se siano effettivamente proposti nella loro complessità a partire dalle diverse prospettive possibili.

Non è possibile dare qui conto di tutti i risultati dell'indagine. Tuttavia, ci sono alcune implicazioni per le politiche educative che dovrebbero essere considerate. Anche se sono presenti diversi approcci nella implementazione dell'ECC a scuola, si riscontra un consenso generalizzato tra insegnanti e dirigenti scolastici sul fatto che gli obiettivi più importanti dell'ECC riguardino la promozione della conoscenza dei diritti e delle responsabilità dei cittadini e lo sviluppo del pensiero critico. Inoltre, a livello transnazionale, circa la metà degli insegnanti vede la promozione del rispetto e della salvaguardia dell'ambiente come un obiettivo chiave di quest'area di apprendimento. Questo, unito all'importanza del clima di classe, può dare indicazioni sulla strada ancora da percorrere.

Di recente, come è noto, sono state introdotte novità consistenti nel quadro normativo relativo all'ECC che affondano le loro radici, come vedremo, nella storia repubblicana del nostro paese. Può quindi essere utile riscontrare elementi di continuità o eventuali nodi da sciogliere nelle istanze derivanti dalla ricerca internazionale da un lato e nel perimetro fissato dalle prescrizioni legislative dall'altro.

2. Alle origini dell'Educazione civica: formare al senso sociale e alla vita democratica

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, in applicazione della quale sono state poi emanate le *Linee guida* del 2020, è l'ultimo dei provvedimenti che – con diverse formule, nel corso di molti decenni di vita repubblicana – hanno cercato di introdurre un insegnamento disciplinare, diffuso o collegiale, che preparasse gli alunni della scuola italiana a diventare cittadini attivi e consapevoli in una società democratica e caratterizzata da cambiamenti sempre più rapidi.

Questa legge – come ha dichiarato in una recente intervista (Petti, 2021) anche Luciano Corradini, uno dei più attivi sostenitori del rilancio dell'educazione civica – si presenta come compimento e attualizzazione del decreto *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*, firmato dal Presidente della Repubblica Giovanni Gronchi su proposta del ministro della Pubblica Istruzione Aldo Moro il 13 giugno del 1958: essa infatti, implicitamente, lo evoca, non solo nella forma ma anche nella sostanza, soprattutto nel richiamo alla Costituzione. L'art. 3 della citata legge del 2019 presenta un elenco di otto conoscenze e competenze che gli studenti dovrebbero raggiungere nell'ambito di questo insegnamento, collocando al primo posto proprio la Carta Costituzionale:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile».

Inoltre, all'art. 4 della legge del 2019 (articolo intitolato “Costituzione e Cittadinanza”) è ribadito che

«A fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica è posta la conoscenza della Costituzione italiana. Gli alunni devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale sia nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, sia in quella del secondo ciclo, per sviluppare competenze

ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà».

Date queste premesse, e per cercare di non perdere il senso complessivo e unitario di una legge così significativa, si può cercare di individuarne le radici più profonde, il sostrato valoriale sul quale, molti decenni fa, si è innestata la prima introduzione dell'educazione civica. È necessario allora tornare alle origini della Repubblica, al periodo fondativo della democrazia italiana, cioè al decennio che inizia con il 1943-45, con la Resistenza antifascista, procede con la fase della Ricostruzione, arriva al 1953-55 e si spinge fino al 1958, con la terza legislatura, il complesso avvio dell'apertura a sinistra e con Moro ministro della Pubblica Istruzione. In quel decennio infatti, oltre alla ricostruzione materiale del paese (molto nota e studiata), si cercò di operare anche per la rieducazione etico-civile degli italiani (De Giorgi, 2016) attraverso molteplici iniziative (politiche, istituzionali, culturali), all'interno delle quali possiamo collocare a pieno titolo l'introduzione dell'educazione civica.

Fin dagli anni 1943-45, infatti, alcune personalità culturalmente più attrezzate, sia di orientamento laico sia di orientamento cattolico (molte delle quali sarebbero poi diventate madri e padri costituenti) percepirono l'urgenza di avviare percorsi educativi per ri-formare le coscienze: l'intero dibattito antifascista resistenziale – come testimonia anche la stampa clandestina – fu permeato dalla riflessione educativa, percepita come impellente necessità di *rieducare* gli italiani dopo l'imponente opera di *diseducazione* attuata dal regime fascista, che giustamente è stato riconosciuto come un "totalitarismo educatore", in quanto – com'è noto – aveva operato in maniera pervasiva (tramite canali scolastici ed extra-scolastici) per deformare le coscienze, piegandole al dogma dell'obbedienza cieca e acritica, ai miti del capo, all'esaltazione della violenza, all'odio nazionalistico, al razzismo, alla passività, calpestando la dignità della persona umana.

Profonda e molto significativa è pure la dimensione educativa che i costituenti vollero assegnare alla Costituzione della Repubblica italiana nel suo complesso. Essa rappresenta naturalmente – da una parte – l'o-

rizzonte programmatico e giuridico, in senso democratico, necessario a dare nuova forma alle strutture e alle istituzioni (comprese quelle scolastiche ed educative, che proprio in nome della Costituzione furono gradualmente riformate: basti ricordare la legge 31 dicembre 1962 che sancì la nascita della scuola media unica, in attuazione dell'art. 34). Ma la Costituzione rappresenta e genera anche un orizzonte formativo, valoriale e pedagogico per la vita democratica. Possiamo allora richiamare il discorso di Moro alla Costituente del 13 marzo 1947, nel quale il giovane docente di filosofia del diritto esplicitava proprio la *dimensione pedagogica della Costituzione*, partendo dall'affermazione che il substrato ideologico della Costituzione non poteva essere afascista ma che doveva invece, necessariamente, essere antifascista, offrendo una essenziale definizione di fascismo («la lunga oppressione [...] dei valori della personalità umana e della solidarietà sociale») e indicando quali fossero, allora, i *valori supremi* da ripristinare e da difendere:

«Non possiamo dimenticare quello che è stato, perché questa Costituzione oggi emerge da quella resistenza, da quella lotta, da quella negazione, per le quali ci siamo trovati insieme sul fronte della resistenza e della guerra rivoluzionaria ed ora ci troviamo insieme per questo impegno di affermazione dei valori supremi della *dignità umana* e della *vita sociale*».

Affermare chiaramente che il substrato ideologico della Costituzione fosse l'antifascismo – proseguiva Moro – era molto rilevante «e dal punto di vista politico e anche da quello pedagogico [...] che non dovrebbe essere estraneo alle intenzioni di coloro che compilano una Costituzione per un popolo che per 20 anni è stato diseducato e ha bisogno di essere richiamato e riabituato a queste idee fondamentali attraverso le quali soltanto si garantisce la dignità e la libertà degli uomini».

La “funzione orientatrice” della Costituzione indicata da Moro riecheggiava pochi giorni dopo anche negli scritti di altri costituenti cattolici, come per esempio Carlo Cremaschi (già esponente della Resistenza lombarda), che il 19 marzo 1947 scriveva: «la costituzione ha anche una funzione pedagogica; deve cioè avviare alla democrazia anche quanti

nella democrazia non sono cresciuti e di essa non sono perciò per così dire imbevuti» (De Giorgi, 2016, p. 66).

Uno sguardo di taglio storico-educativo sul decennio che prepara il decreto sull'educazione civica del 1958 potrebbe portarci a ricordare molti altri passaggi, come i dibattiti i convegni e le proposte maturati sia nel mondo pedagogico laico sia nell'associazionismo medio cattolico (Gaudio, 2003), che allora poteva influire in modo incisivo sulle politiche scolastiche attuate dai governi centristi a guida democristiana. In questa sede, tuttavia, mi pare più interessante richiamare un intervento pubblico pronunciato da Aldo Moro nel novembre del 1955 (da poco ministro di Grazia e Giustizia) al convegno della GIAC (Gioventù italiana di Azione cattolica, cioè il ramo maschile e giovanile dell'Azione cattolica), quando intervenne con una prolusione dal titolo *I fondamenti dottrinali e l'evoluzione storica dei rapporti tra scuola cultura e società*. Nel lungo e denso discorso, Moro precisava la sua concezione di scuola: una scuola «formativa della persona umana», che offra «il fondamento della educazione», cioè «la consapevolezza della necessità ideale, morale della collaborazione e della solidarietà sociale». Così definita, essa poteva diventare «lo strumento necessario per l'avvento di una società nuova», capace di contribuire a porre su basi sempre più sicure la democrazia. Ma proprio per adempiere in pieno al compito assegnato alla scuola democratica (la «formazione della solidarietà democratica»), Moro – a conclusione dell'intervento – invocava (evocando l'art. 3 della Costituzione) l'introduzione di un «insegnamento specifico [...] per giungere a quella valorizzazione piena di tutte le persone che è il contenuto essenziale della democrazia»: un «insegnamento efficace per costruire su basi salde e serie la democrazia come valorizzazione di tutti gli uomini nell'ambito della vita sociale».

Lasciato il dicastero di Grazia e Giustizia, Moro passava poi alla Pubblica Istruzione (Gabusi, 2018) per un biennio (1957-1959), nel I governo Zoli (19 maggio 1957-1 luglio 1958), alla fine della seconda legislatura, e nel II governo Fanfani (1 luglio 1958-15 febbraio 1959), all'inizio della terza. In un contesto politico segnato dalla faticosa ricerca di nuovi equilibri, sulla scia della crisi del centrismo, Moro sentiva la necessità di accelerare l'introduzione dell'educazione civica promuo-

vedendo un atto formalmente presidenziale ma sostanzialmente governativo, integrando così, con l'iniziale plauso di gran parte delle forze politiche, «i programmi di insegnamento della storia in vigore negli istituti e scuole d'istruzione secondaria e artistica con elementi di educazione civica». Una lunga e articolata Premessa ai programmi ne definiva in primo luogo le finalità, cioè «soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione», rendendo evidente e chiaro negli alunni quale sia stato, nella storia, il «processo di conquista della dignità umana nella solidarietà sociale» per far comprendere che «ogni comunità, da quella familiare a quella nazionale, non sia considerata gratuita ed immutabile». Radicare nell'alunno la consapevolezza che «la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati» rappresentava pertanto per Moro il «fondamento dell'educazione civica». Densa sul piano morale ed etico-civile, la Premessa non trascurava l'itinerario metodologico da seguire (dai fatti umani ai valori universali), affinché l'alunno fosse sollecitato a difendere le idee di Libertà, Giustizia, Legge, Doveri, Diritto «con un consenso interiore, intransigente e definitivo». Ma la Premessa offriva anche utili spunti didattici:

«Si potrà cominciare col muovere la fantasia degli alunni mediante immagini rovesciate, tali cioè da mostrare la loro vita e quella dei loro cari scardinata dalla tutela invisibile della legge, o proiettata in un passato schiavista, o mortificata dall'arbitrio e dall'insolenza di caste privilegiate, o alla mercé dell'avidità della violenza e della frode».

Il campo di azione per l'insegnante di storia risultava pertanto ampio e articolato, ma la conclusione della Premessa ne indicava con precisione il perimetro ideale e l'orizzonte etico-civile:

«Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nel giovane un impulso morale, ad assecondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza».

L'art. 4 della legge del 2019 – come si è anticipato – pone «a fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica» «la conoscenza della Costituzione italiana»: un obiettivo fondamentale, che non dovrebbe però eludere la dimensione pedagogica e formativa della nostra Carta costituzionale.

3. *Questo numero di «Scholé»*

L'insegnamento dell'educazione civica è tornato alla ribalta nel pieno di una peculiare congiuntura politica. In un'estate 2019 che oggi sembra piuttosto distante per via della pandemia, gli interrogativi più immediati hanno riguardato motivazioni e caratteri dell'iniziativa parlamentare della Lega Nord, che ha riscosso ampia convergenza nelle due aule, e le concrete modalità di attuazione della legge. Subito dopo il moltiplicarsi di seminari, call for papers e pubblicazioni sul tema è stato il segnale del darsi da fare degli addetti ai lavori, di coloro che osservano e studiano la scuola. In questo flusso rientra ora, per la sua parte, anche la sezione monografica di «Scholé» che qui introduciamo. In un panorama già così folto e coltivato abbiamo scelto di raccogliere proposte orientate su alcune specifiche questioni e aree di attivazione pedagogica, anche apparentemente laterali rispetto al quadro complessivo, di cui ci è parso utile osservare le linee di tendenza e le possibili ricadute sul lavoro di studenti e insegnanti.

I primi due nuclei concettuali delle *Linee guida* emanate dal Ministero dell'istruzione il 22 giugno 2020 corrispondono grosso modo a due linee evolutive che già da tempo si sono intrecciate nelle diverse fonti della pratica scolastica, non ultimi i libri di testo. Si scorgono ancora le tracce di un approccio che mette al centro la Costituzione del 1948 non solo come oggetto di studio ma come progetto educativo, le cui radici affondano nella storia repubblicana e nella pluralità delle sue culture politiche fondatrici. Nelle sue più illuminate espressioni, questa tradizione ha visto nella scuola che educa alla cittadinanza, sia attraverso gli oggetti del suo lavoro che attraverso il modo in cui adulti

e ragazzi la abitano, l'assolvimento di un compito di rilevanza costituzionale.

Poi c'è un'agenda globale della cittadinanza che è in cantiere dalla fine del secolo scorso e nelle *Linee guida* del 2020 trova come riferimento più esplicito il tema dello sviluppo sostenibile. Questo versante è collegato al precedente, se ne potrebbe anche ritenere un coerente svolgimento ma ha una sua autonomia: fa parte di un processo di convergenza su questioni sociali e ambientali di rilevanza planetaria che coinvolge diversi sistemi scolastici nazionali, si ispira al magistero civile di agenzie e organismi sovranazionali e ha lasciato sedimentare nel mondo della scuola un repertorio di temi e un lessico abbastanza diffuso nel mondo da consentire confronti e possibilità di cooperazione anche se non sempre usato felicemente (Giunta, 2021).

Sulle parole chiave dell'educazione alla cittadinanza nei libri di testo italiani per la scuola primaria – con un approccio che, suggeriscono gli autori, potrebbe essere fruttuosamente esteso ad altri mercati dell'editoria scolastica – verte l'analisi di Pigozzo e Martinelli in apertura della sezione monografica. Chi lavora nella formazione degli insegnanti e tiene d'occhio i materiali di lavoro più diffusi potrebbe non esserne sorpreso ma il quadro che emerge induce a porsi più di una domanda: sulle scelte redazionali e soprattutto sulla dinamica intrinseca al rapporto fra questi strumenti e il fare scuola. Come se su certi manuali pesasse una domanda di semplificazione del mondo, diedulcorazione della sua rappresentazione tale da far sì che quanto più un libro per la scuola si riempie di parole d'ordine relative al pensiero critico, alla ricchezza delle differenze, alla prosocialità, tanto più instaurerà con il lettore una relazione pedagogica di orientamento opposto, con il ripiegamento delle forme in chiave esortativa e normativa e l'appiattimento dei contenuti: si pensi alla chiave del tutto storica in cui spesso viene presentata la Costituzione, per non dire della Shoah. C'è tutta una tradizione di critica al libro di testo che lo aveva già segnalato: ma la sollecitudine con cui l'editoria scolastica raccoglie la chiamata alla formazione del cittadino determina un'intensificazione del messaggio che ne moltiplica gli effetti paradossali.

Il terzo nucleo concettuale individuato dalle *Linee guida*, la cittadinanza digitale, si pone a un livello diverso ma si connette a entrambe le prospettive in modo non scontato. Non è la prima volta che una fonte del genere individua nell'esperienza *onlife* uno spazio di esercizio di cittadinanza e in quanto tale di apprendimento. Il contributo di Pasta ne segnala però la particolare rilevanza in una stagione che ha imposto una rivisitazione di paradigmi e campi di lavoro della *Media Education*; individua inoltre alcune linee di lavoro per dar forma scolastica, in chiave non solo preventiva, a un modello di umanesimo digitale all'altezza delle forme di cittadinanza democratica oggi praticabili e necessarie.

Un altro versante vivace ed esplicitamente correlato allo studio come esercizio di cittadinanza è quello di una didattica universitaria disponibile a entrare in relazione con il territorio e la sua storia, anche mettendo gli strumenti della ricerca più largamente a disposizione degli studenti e del pubblico. Ne è un esempio il progetto della James Madison University *Racial Terror: Lynching in Virginia, 1877-1927*, presentato da De Fazio, Cancienne, Taylor Jaffee, Hegg, Kaye, Wilson. In un quadro multidisciplinare che vede incontrarsi scienze sociali, storia e pedagogia, studenti di diversi indirizzi (in parte futuri docenti) sono impegnati in un lavoro di spoglio delle fonti che diventa poi ricostruzione e restituzione di una storia, quella del linciaggio come pratica ricorrente di violenza razzista organizzata o meno, che ancora oggi è oggetto sensibile e conflittuale. Sul versante della *Public History of Education* si segnala un contributo sulla costruzione e lettura di fonti orali nella didattica universitaria. L'esperienza di cui riferiscono Oliviero e Martinelli confluisce nel portale *memoriascolastica.it* e gli autori pongono fra l'altro un problema di visione politico pedagogica: non è scontato chiedersi a quale idea del rapporto fra territorio e sistema formativo si ispirano le diverse proposte che arricchiscono l'offerta delle scuole e delle università, perché talvolta i termini si confondono ma diverse sono le conseguenze che ne derivano sul piano educativo e del ruolo pubblico dell'istituzione.

Il lavoro filosofico con i bambini e i ragazzi è un altro ambito educativo in fermento: fra le diverse pratiche va ricordata la presenza ormai consolidata anche in Italia della *Philosophy for Children*. Ferrero e Mulas

prendono le mosse dalle sue radici deweyane per evidenziare le risorse che questo approccio fondato da Matthew Lipman mette a disposizione del curricolo di educazione civica e alla cittadinanza. Sul tema dell'educazione inclusiva in una prospettiva comparativa, con alcuni riferimenti al dibattito corrente in Italia, Germania, Argentina e Brasile, verte il contributo di Lucattini, Lombardi, Caggese, Ducart e Lopes Damato.

Pizzigoni presenta un altro caso studio didattico che riguarda le biblioteche rurali promosse da Paola Carrara Lombroso, mostrando come sia possibile arricchire la riflessione di un'aula universitaria facendo leva sulla storicità dell'oggetto proposto e sulla sua distanza da chi lo guarda come presupposto per la fecondità euristica dell'esercitazione e delle sue risonanze didattiche. Sulle controindicazioni della lettura come medicina e della narrativa come strumento per insegnare questo o quello si intrecciano infine le voci di una libraia specializzata, di una scrittrice e di una educatrice. Calabrò, Mattiangeli e Cosentino si interrogano su una domanda di lettura giovanile mediata da genitori e insegnanti che cresce ma sembra non poter ancora contare su strumenti diffusi per ragionare sulla qualità artistica e, in quanto tale, pedagogica dei libri che pretendono di rivolgersi ai ragazzi; raccontano una lettura fra adulti come esempio delle pratiche di cittadinanza che si possono coltivare, libere da troppe buone intenzioni, attorno alla ricchezza di linguaggi di alcuni albi illustrati; richiamano un dibattito ancora oggi particolarmente vivo su quali responsabilità l'orientamento verso libri impegnati e adatti a ogni occasione addossi alla letteratura: soprattutto quella per l'infanzia, particolarmente esposta a una domanda pedagogica e commerciale di virtù civili spiegate al popolo delle ragazze e dei ragazzi.

Riferimenti

- De Giorgi F. (2016), *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia.
- Gabusi D. (2018), *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*, in N. Antonetti (ed.), *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, il Mulino, Bologna, pp. 119-136.

- Gaudio A. (2003), *L'educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (ed.), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 328-337.
- Giunta C. (2021), *Ma se io volessi diventare una fascista intelligente? L'educazione civica, la scuola, l'Italia*, Rizzoli, Milano.
- Moro A. (1982), *I fondamenti dottrinali e l'evoluzione storica dei rapporti tra scuola cultura e società*, in Id., *Scritti e discorsi. Volume II: 1951-1963*. A cura di G. Rossini, Cinque lune, Roma, pp. 541-551.
- Petti D. (2021), *L'insegnamento dell'educazione civica. Dialogo con il prof. Luciano Corradini*, in «Rivista lasalliana», 88(3), pp. 271-286.
- Print M. (2007), *Citizenship Education and Youth Participation in Democracy*, in «British Journal of Educational Studies», 55(3), pp. 325-345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>.
- Schulz W. - Fraillon J. - Ainley J. - Losito B. - Agrusti G. - Damiani V. (2017), *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Schulz W. et al. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*, IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta J. - Lehmann R. - Oswald H. - Schulz W. (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.