

L'educazione civica riparte dalla Costituzione

Andrea Cegolon*

Riassunto

La Costituzione Italiana è attraversata da un profondo afflato pedagogico. Alla scuola, in primis, è affidato il compito di darne attuazione pratica a cominciare dal fondamento della nostra Costituzione. Si tratta di un insegnamento trasversale, onnicomprensivo, l'educazione civica, che dopo vari cambiamenti linguistici nel tempo viene riproposta nella sintesi operata dalla Legge 92/2019. Queste pagine indagano la natura del rapporto tra quanto contenuto nella Carta e il concreto agire educativo della scuola. Attraverso la conoscenza critica ed empatica del testo è spiegata la natura dell'incontro tra patriottismo costituzionale e cittadinanza aperta in un mondo globale.

Parole chiave: cittadinanza; convivenza civile; civismo; pensiero critico; compassione.

Civic education re-start from the Constitution

Abstract

The Italian Constitution is crossed by a profound pedagogical inspiration. The school, first of all, is entrusted with the task of putting it into practice, starting with the foundation of our Constitution. It is a cross-curricular, all-encompassing teaching, civic education which, after various linguistic changes over time, is re-proposed in the synthesis made by Law 92/2019. These pages investigate the nature of the relationship between what is contained in the Charter and the concrete educational action of the school. Through critical and empathic knowledge of the text, deep analysis is conducted to explain the nature of the encounter between constitutional patriotism and open citizenship in a global world.

Keywords: citizenship; civil coexistence; civism; critical thinking; empathy.

* Università degli Studi di Macerata (Italia).

I. PREMESSA

La Legge n. 92 del 2019 – *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* – ha prescritto questo insegnamento nella scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2020/2021. Rispetto a precedenti iniziative in questo campo, il fatto nuovo previsto dal legislatore è di ordine metodologico. Non si parla di disciplina a sé stante, ma di un insegnamento che interessa le diverse discipline. Oltre a questo tratto, definibile in termini di *trasversalità*, un'altra caratteristica è l'*obbligatorietà*: in tutti i gradi scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda i contenuti, essi sono ricavabili dalle *Linee guida ministeriali* dove sono individuati tre assi culturali/educativi: lo studio della Costituzione; lo sviluppo sostenibile; la cittadinanza digitale. I principi educativi ispiratori sono esplicitati nell'art. 1 della su citata Legge 92/2019 dal titolo "Principi":

1. L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.
2. L'educazione civica sviluppa nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona.

Colpisce la semplicità del testo normativo: che non deve trarre in inganno. Le scelte lessicali obbediscono infatti a rigidi criteri di chiarezza, precisione, determinatezza. Sono il terminale di un travaglio che, tra fughe in avanti, ripensamenti, sospensioni e riprese, abbraccia oltre 50 anni di storia a documentare il livello di investimento in questa avventura politica, giuridica, culturale in senso ampio e pedagogica, per quello che qui interessa. L'articolo in questione, circo-scrive, infatti, in maniera sintetica finalità, contenuti, ambito della nuova cittadinanza, assegnando alla scuola lo spazio per dare concretezza al progetto e portare a termine il mandato.

In quanto segue ci limiteremo a ripercorrere l'iter didattico di questo insegnamento analizzando:

- 1) le affermazioni generali nella normativa di riferimento sul ruolo formativo della educazione civica per le giovani generazioni e la prassi scolastica effettivamente sviluppata;
- 2) le diverse formalizzazioni, accoppiamenti disciplinari e denominazioni di questo insegnamento nonché l'assetto pratico-organizzativo;
- 3) il ruolo assegnato alla Costituzione.

2. STORIA DI UNA PROMESSA MAI MANTENUTA

Che l'educazione sia un, se non il fondamento della democrazia, è un dato incontrovertibile, il luogo privilegiato dell'incontro tra pedagogia e politica. Ci si riferisce, in prima istanza, a una nota tesi di Dewey, formulata in *Democrazia e Educazione* (Dewey, 1972: 103-127) e ripresa da altri autori (Hessen, 1959: 11), anche se i prodromi ci portano al tempo della Rivoluzione francese, soprattutto a Condorcet, teorico della scuola repubblicana nelle famose *Memoires* del 1791 e nel *Rapport sur l'Instruction publique* del 1792. È con questo autore che si dà forma al principio democratico che l'educazione è un *dovere* della società verso i cittadini: condizione di libertà e uguaglianza per impedire che un uomo, per la sua ignoranza, possa perdere la sua libertà, dovendo dipendere da un proprio simile (Ibid.: 12-20; Criscenti Grasso, 2014: 165-171). Non solo irreversibile, ma perfettamente in sintonia con il clima culturale, quella scelta ha finito per abbattere ogni barriera tra i popoli imponendosi come valore universalistico e irrinunciabile. Una conferma indiretta viene dalle storie di emigrati che, cercando il riscatto sociale nel paese ospitante, possono accedere all'istruzione, che pure comporta difficoltà e sacrificio.

L'impegno a preparare il futuro dei giovani, scelta civica oltre che socialmente strategica, era al centro delle finalità perseguite dai nostri Padri costituenti (Ambrosoli, 1987: 70-87). Si deve a Piero Calamandrei, nel famoso *Discorso sulla Costituzione* agli studenti di Milano il 26 gennaio 1955, aver ricordato che “l'articolo 34 è il più importante di tutta la Costituzione, il più impegnativo per noi che siamo al declinare, ma soprattutto per voi giovani che avete l'avvenire davanti a voi” (Calamandrei, 2007: 3). Con un'istruzione per tutti, la vita in comune si potrà chiamare ‘democratica’, perché la democrazia saprà garantire l'uguaglianza di fatto, non soltanto un'uguaglianza di diritto. Diversamente saremmo in presenza di “una democrazia puramente formale che diventerà vera quando tutti i cittadini veramente siano messi in grado di concorrere alla vita della società, di portare il loro miglior contributo” (*Ibidem*).

L'equazione istruzione e affermazione e sviluppo della vita democratica è una specie di luogo comune sotto tutte le latitudini, al punto che la sua presupposizione finisce per inaridirne la portata. Si spiega così, a quarant'anni dalla Costituzione, l'amarezza o il disincanto di un paladino di questi temi, come il filosofo della politica Norberto Bobbio. In un'operetta molto citata – *Il futuro della democrazia* (Bobbio, 1985) – egli riconosce amaramente il progressivo venir meno della fiducia riposta nell'istruzione. Bobbio parla esplicitamente di “tradimento”, e non perché l'istruzione non sia stata impartita e le scuole non siano state istituite, ma perché nell'educazione impartita è stato marginalizzato il fine più elevato, promuovere la democrazia. Di questa deriva è prova inconfutabile la rocambolesca vicenda scolastica dell'educazione civica (Ibid.: 18-21).

Ricostruiamo sinteticamente il cammino di questa involuzione. L'educazione alla democrazia nelle scuole ha finito quasi subito, e nel migliore

dei casi, per arenarsi nella più generale formazione sociale e morale, con scarso o nullo riferimento alla Carta costituzionale (cfr. Programmi Ermini contenuti nel DPR 14 giugno 1955, n. 503). Venne meno anche l'afflato ideologico che animò il dibattito sull'introduzione dell'insegnamento della storia contemporanea (Santerini, 2001: 23-26; Ascenzi, 2009: 319-333) che si concluse nel 1960, con la previsione di una estensione temporale dei programmi scolastici della disciplina fino alla proclamazione della Repubblica. Bisognava attendere il DPR n. 585 del 1958, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* – ministro in carica Aldo Moro – perché l'insegnamento dell'educazione civica entrasse ufficialmente nella scuola secondaria, per due ore mensili affidate all'insegnante di storia. L'operazione, condotta in modo maldestro, si basava su di un atto di fede, poter contare su docenti preparati o disposti ad attrezzarsi culturalmente. La scommessa era fondata su due presupposti: primo, la (troppo ottimistica) convinzione nei docenti della bontà della scelta politico-pedagogica; secondo, il prestigio di questo insegnamento, in virtù di un obbligo di legge. Di fatto l'insegnamento dell'educazione civica finì quasi subito per essere assorbito dalla disciplina “principale” la storia, di cui esso era una “integrazione” (Legge 585/1958).

Che questa interpretazione minimalista dell'educazione civica fosse diffusa, si ricava indirettamente da una circolare ministeriale del 1968 che invitava a “superare il ristretto ambito disciplinare ed a prestare attenzione alla formazione del cittadino nella proposta di ogni disciplina scolastica” (Corradini & Refrigeri, 1999: 153).

Prendiamo in considerazione una data importante per la scuola: il '68. La contestazione che caratterizzò quel tornante della storia, com'è noto, prese di mira l'autorità educativa in tutte le sue espressioni, da quella familiare a quella scolastica. Ad essa, con tutti i distinguo del caso, va riconosciuto il merito di aver introdotto elementi di vita democratica nella scuola, in virtù dell'istituzionalizzazione, prima, delle assemblee studentesche (Ambrosoli, 1982: 335), successivamente, degli organi collegiali (Legge n. 477 del 1973). Ma queste esperienze non furono affiancate da una ripresa dell'insegnamento dell'educazione civica che, invece, parve travolto dalla protesta. Da ciò, le denunce di alcuni pedagogisti, come ad esempio Aldo Agazzi, che intitolava un suo contributo, nella rivista *Scuola e Didattica* del 1968 “L'educazione civica mancata” (Agazzi, 1968). Solo con i *Programmi d'insegnamento per la scuola media* del 1979 (DPR. n. 50/1979) si ritorna a parlare espressamente di educazione civica come di un insegnamento specifico accanto alla storia, in questi termini:

L'educazione civica, intesa come finalità essenziale della azione formativa della scuola, esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica. Essa è, pertanto, un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha

anche suoi contenuti specifici rappresentati dalle informazioni sulle forme e sulle caratteristiche principali della vita sociale e politica del Paese e che richiede interventi coordinati del consiglio di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità, nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale e, quindi, a far acquisire comportamenti civilmente e socialmente responsabili (DPR 50/1979).

L'educazione civica, si precisava, ha come “oggetto di apprendimento le regole fondamentali della *convivenza civile*” e “il nucleo fondamentale di tali contenuti è dato dal testo della Costituzione italiana”. Viene raccomandato il concorso delle diverse discipline, ma l'insegnamento della educazione civica resta collegato alla storia e affidato al docente di materie letterarie (Macchietti, 1999: 153).

Sei anni più tardi, nei *Programmi per la scuola elementare* del 1985 (DPR n. 104 del 1985), si riaccende il dibattito su questo insegnamento, che evidentemente era impari rispetto alle aspettative. Volendo rinforzarlo, si ricorre a una specie di gherminella linguistica, sostituendo ‘civile’ con ‘democratico’ e l'espressione *Educazione alla convivenza democratica*, anziché *Educazione alla convivenza civile* (corsi nostri). Quanto alla collocazione disciplinare, viene mantenuto praticamente lo *status quo*, restando nell'ambito disciplinare della Storia-Geografia con il nome di *Studi sociali*. La *Premessa Generale* dei programmi, che ha come sottotitolo *Il dettato costituzionale*, precisa le finalità della scuola con un riferimento esplicito alla Costituzione che fornisce il quadro dei valori di riferimento dal punto di vista civico e socio-politico:

La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli (DPR n. 104 del 1985, *Premessa Generale*).

Siamo arrivati agli anni Novanta, periodo cruciale nella nostra storia recente. È la vigilia di Tangentopoli che esplode nel 1992 e nel 1993. Il Ministero emana la Circolare *Educazione alla legalità* (n. 302/1993) in cui si sottolinea la particolarità della situazione storica.

Il contesto storico-sociale nel quale la scuola italiana si trova attualmente ad operare, richiede da parte di tutti gli operatori scolastici una sempre più rigorosa e puntuale attenzione per alcuni aspetti assai preoccupanti delle vicende nazionali, che sembrano registrare una obiettiva diminuzione della consapevolezza del valore della legalità (Circolare 302/1993).

Il riferimento è soprattutto alla criminalità organizzata che va prevenuta, trasmettendo “una nozione più profonda ed estesa dei diritti di cittadi-

nanza, a partire dalla consapevolezza della reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità” (Circolare 302/1993).

Il passo successivo è rappresentato dall'autonomia delle istituzioni scolastiche (Legge n. 59 del 1997). Prende corpo un principio giuridico largamente marginale, quello della *sussidiarietà*. Una specie di rivoluzione copernicana: l'abbandono dell'impianto verticistico e burocratico a favore di un'impostazione policentrica (Sandulli, 2003; Bertagna, 2008). Nell'assetto scolastico il cambiamento è radicale. Viene capovolto il rapporto tra i cittadini e lo stato: lo stato al servizio dei cittadini (art.118 della Costituzione)!

A completare il quadro di questo sconvolgimento istituzionale, si aggiunge il trattato di Maastricht del 1992 cui si legano tre fenomeni di rilevante portata: il ruolo crescente della politica comunitaria sull'istruzione; le conseguenze della globalizzazione; lo sviluppo delle tecnologie informatiche e della comunicazione (TIC). Diventa centrale quindi ridefinire le basi del rapporto tra cittadini e istituzioni. Urge definire le linee della nuova cittadinanza (Corradini & Refrigheri, 1999: 13-23).

Del problema si fa carico la Legge n. 53 del 2003. La storia si ripropone nel suo andamento oscillatorio. Infatti si decide di ritornare a una formula precedente. Non più *Educazione civica* (DPR n. 585 del 1958) o *Educazione alla convivenza democratica* (DPR n.104 del 1985) ma *Educazione alla convivenza civile* (Legge n. 53 del 2003, art. 2, co.1, lettera f.). L'espressione era già contenuta nel DPR n. 70 del 1979 per indicare le basi etico-morali della convivenza umana, ma non aveva assunto in quel contesto la centralità che, invece, pareva conquistare nella scuola dell'autonomia, come conseguenza del principio di sussidiarietà (Bertagna, 2008: 203-206).

Di convivenza civile si parla, infatti, nelle *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati per la scuola primaria* (D. Lgs. n. 59 del 2004, allegato B) e, laddove vengono trattati gli obiettivi specifici di apprendimento, si precisa che l'educazione alla convivenza civile rappresenta la sintesi delle diverse educazioni – stradale, ambientale, alla salute, alimentare, affettiva. Tra queste viene compresa anche l'educazione alla cittadinanza, in questi termini: “Gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle tabelle allegate sono ordinati per discipline, da un lato, e per educazioni che trovano la loro sintesi nell'unitaria educazione alla Convivenza civile”.

Coerentemente con quanto affermato nelle *Indicazioni*, la convivenza civile viene ripresa anche nel Profilo Educativo, Culturale E Professionale (PECUP) del primo e del secondo ciclo, nella parte finale come sintesi di tutte le aspettative di apprendimento del ragazzo alla fine dei cicli di istruzione.

Alla fine del Primo Ciclo di istruzione, grazie alla maturazione della propria identità e delle competenze culturali, il ragazzo è consapevole di essere titolare di diritti, ma anche di essere soggetto a doveri per lo sviluppo qualitativo della convivenza civile (D. Lgs. n. 59 del 2004, allegato D).

Per quanto riguarda il secondo ciclo, le aspettative di apprendimento sono tracciate con il D. Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 (allegato A, paragrafo 3 *Convivenza civile*, p. 6).

L'*unitarietà educativa* conferita all'educazione civica interpretata come *convivenza civile*, viene perduta nelle successive Raccomandazioni Ue in cui essa viene prospettata alla stregua di una delle competenze dell'educazione permanente. In particolare, nella Raccomandazione del 2006 *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, viene definita *Competenza in materia di cittadinanza*. Com'è noto, le competenze chiave delle Raccomandazioni 2006 e 2018 rappresentano le aspettative educative di apprendimento della Ue, quasi una sorta di PECUP dello studente europeo. La raccomandazione 2006, recepita nel nostro Paese nel 2007 (DM n. 139 del 2007), viene adattata alla tradizione didattica disciplinare della nostra scuola. Il venire meno, nella logica delle competenze, della dimensione unitaria dell'educazione, ha una conseguenza negativa. Finiscono, infatti, per essere penalizzate proprio le competenze personali, o *soft skills*, che si cercherà di recuperare in un documento a parte, intitolato *Competenze chiave di Cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* (DM n. 139 del 2007). In questo modo, la competenza della cittadinanza finisce per occupare uno spazio più ampio, ma anche più indeterminato: da *particolare* diventa *trasversale*, a inglobare tutte le altre competenze. In pratica, con qualche variazione formale, vengono riprese le otto competenze chiave della Ue, etichettate come competenze di cittadinanza.

L'ultimo atto, prima della Legge n. 92 del 2019 è il Decreto Legge n. 137 del 2008, intitolato all'art.1 "Cittadinanza e Costituzione", che così decreta:

A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a "Cittadinanza e Costituzione", nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia.

3. RIPARTIRE DALLA COSTITUZIONE

Nella storia che abbiamo tracciato a grandi linee, alcuni snodi importanti mettono in evidenza il travaglio che ha caratterizzato la vicenda scolastica dell'educazione civica nel nostro Paese. L'iter incerto che ha portato a legislazioni anche affannose e compromessi defatiganti è un indice eloquente delle difficoltà a raccogliere l'eredità autentica dei Padri costituenti e di qui proseguire sulla linea di integrazione sociale tracciata nella Costituzione. Solo armati di questa eredità storica si può riproporre il tema dell'educazione civica esaltandone, come giusto, le sue molteplici implicazioni pedagogico-educative.

Il primo serio ostacolo da superare è individuare lo statuto della disciplina. A differenza di materie come la storia, la geografia, la matematica, che vantano una lunga tradizione didattica e godono per questo di un solido impianto disciplinare e di una precisa posizione nel curriculum, l'educazione civica ha, come si è visto, una storia didattica frastagliata. Dopo averla collegata all'insegnamento della storia (1958), identificata con gli studi sociali (1985), collocata nell'ambito degli studi storico-geografici e storico-sociali (2008), a metà strada tra un insegnamento trasversale e una materia disciplinare o parte di essa, la Legge n. 92 del 2019 sembra togliere ogni dubbio disambiguandola sotto il profilo epistemologico. Viene superata la logica disciplinare, collocandola in una prospettiva cross-curriculare. Qualificata come "insegnamento trasversale dell'educazione civica" (art.2, co.3), essa dovrebbe essere svolta nel primo e nel secondo ciclo, con contenuti finalizzati alla "conoscenza e comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società. Iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile sono avviate dalla scuola dell'infanzia" (*Ibidem*). Viene fatto obbligo, inoltre, di inserirla nel curriculum di istituto, di affidarla a più docenti "in contitolarità – nelle scuole del primo ciclo, mentre nelle scuole del secondo ciclo è affidata ai "docenti abilitati all'insegnamento delle discipline giuridiche ed economiche, ove disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia" (*Ibidem*). Per garantire questa organizzazione didattica, "in ciascuna classe è individuato, tra i docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'educazione civica, un docente con compiti di coordinamento" (*Ibidem*).

I contenuti indicati dalla legge, sono ricondotti a tre nuclei fondamentali:

- 1) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- 2) agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- 3) educazione alla cittadinanza digitale (art. 3, co. 1).

Evitiamo di proposito di inoltrarci nella discussione di questi contenuti per aprire una digressione sul versante dei diritti/doveri. È evidente come questa area si allarghi a includere nuovi obblighi e nuove protezioni in relazione a nuove emergenze. Ci si riferisce ai problemi sollevati dall'uso non sempre consapevole e responsabile dei mezzi di comunicazione virtuali o a quelli relativi allo sviluppo sostenibile. I quali, viene chiarito, riferirsi non solo alla:

salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, ma anche (alla) costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psico-fisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso (allegato A, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Legge n. 92 del 2019).

Non meno importanti sono anche le seguenti precisazioni:

nell'ambito dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica sono altresì promosse l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tutte le azioni sono finalizzate ad alimentare e rafforzare il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura (art. 3, co. 2, della Legge n. 92 del 2019).

Il testo ministeriale, mentre conferma il concetto di trasversalità di questo insegnamento sul piano didattico, sul versante squisitamente pedagogico prende posizione su un punto cruciale, la centralità della persona. Ricorda, infatti, che l'educazione civica è la sintesi unitaria, non la sommatoria, dei diversi insegnamenti disciplinari: alla salute, al benessere, al volontariato, alla cittadinanza attiva, all'educazione stradale avendo come denominatore comune lo studente, cioè la persona. Che è il cardine anche della nostra Costituzione, quindi tale da qualificare come anche chiaramente pedagogici i valori sottesi ai *Principi Fondamentali* della Carta.

Se la nostra Costituzione, come abbiamo cercato di argomentare, è il precipitato di valori morali oltre che sociali e politici, il passo successivo non può non riconoscerne la supremazia come regolatrice della migliore convivenza. E come se non promovendone la conoscenza ed esaltandone la sacralità, accettandola come il vincolo non subito, ma perseguito, necessario. Tutto questo si trova nella Legge n. 92 del 2019 dove in modo perentorio viene posto:

a fondamento dell'educazione civica la conoscenza della Costituzione Italiana (...) non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come criterio per identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali, finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese. La Carta è in sostanza un codice chiaro e organico di valenza culturale e pedagogica, capace di accogliere e dare senso e orientamento in particolare alle persone che vivono nella scuola e alle discipline e alle attività che vi si svolgono (allegato A, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Legge n. 92 del 2019).

4. L'EDUCAZIONE CIVICA OGGI

La prima questione da affrontare è di ordine linguistico. Ci si deve intendere sulla vera denominazione visto, come abbiamo spiegato, il processo continuo di accumulazione semantica che si è addensata su questa educazione, via via prospettata come educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza democratica, educazione alla convivenza civile, per essere alla fine riproposta con la formulazione iniziale. Queste oscillazioni lessicali sono la spia di un affanno interpretativo: come conferire stabilità e identità a un costruito cultural-educativo, sottoposto allo stress di ininterrotti cambiamenti socio-politico-economici mai così tumultuosi come ora (si pensi, per fare degli

esempi, alla globalizzazione, alla vita tormentata della Ue oppure agli inarrestabili e imponenti fenomeni migratori e oggi anche alla guerra). Difficile nei confronti di tali questioni pretendere qui un approfondimento esaustivo. Ma ciò non esime dal tentare qualche chiarimento. La terminologica segnalata rappresenta, a noi pare, la variazione di due categorie socio-politiche solo apparentemente interscambiabili: cittadinanza e convivenza civile.

Cittadinanza esprime il vincolo di appartenenza dei soggetti a uno stato. Non si parla, infatti, di cittadinanza in generale, ma di cittadinanza (italiana, francese ecc.) che, come riportato nel sito del Ministero dell'Interno, indica il rapporto tra un individuo e lo Stato, e in particolare uno *status*, denominato *civitatis*, al quale l'ordinamento giuridico ricollega la pienezza dei diritti civili e politici. In Italia il moderno concetto di cittadinanza nasce al momento della costituzione dello Stato unitario ed è attualmente disciplinata dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 91. Il concetto di cittadinanza precisa, dunque, lo stato di appartenenza dell'individuo allo Stato dal quale discendono diritti e doveri. Come precisa il politologo Gian Enrico Rusconi “la cittadinanza è la titolarità di accesso a determinati beni che hanno forma di diritti (civili, sociali, politici) che attendono di essere prodotti. Essere cittadini non significa soltanto fruire di beni-diritti soggettivi ma impegnarsi a contribuire alla loro produzione” (Rusconi, 1999: 35-39). Una sintesi virtuosa dei diversi modelli di cittadinanza è la definizione presente nel Rapporto Eurydice del 2017 intitolato *Educazione alla cittadinanza a scuola in Europa* “insieme di pratiche (giuridiche, politiche, economiche e culturali) che definiscono una persona come un membro competente della società” (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017: 29). Uno sforzo di individuare convergenze nella diversità, che va nella direzione di superare le chiusure nazionali e di orientare la cittadinanza verso quella che il noto sociologo tedesco Habermas, alla vigilia della Ue, definiva “costellazione postnazionale” (Habermas, 1999: 32) e oggi l'Unesco prospetta come globalismo o cosmopolitismo, con la conseguente estensione del concetto: “cittadinanza globale significa senso di appartenenza a una comunità più ampia e un'umanità condivisa, interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e un intreccio fra il locale, il nazionale e il globale” (Unesco, 2018: 14). In questo processo di ampliamento dell'idea di cittadinanza, invariato resta il concetto di stato di appartenenza.

Convivenza civile, per un verso è di più, per altro verso è meno di cittadinanza. Di più, perché in una società multiculturale e multireligiosa bisogna imparare a “convivere civilmente” non solo con chi possiede la cittadinanza, ma anche con chi ne è privo, non gode dei diritti politici e, a volte, neppure delle condizioni minime per l'esercizio di diritti umani elementari. Di meno, perché la convivenza civile fa riferimento a una situazione cronologicamente antecedente alla cittadinanza, all'appartenenza a una comunità formale, giuridica e politica. La convivenza civile non inizia, infatti, con la costituzione dello stato, ma la prepara. È la capacità degli individui, in quanto animali sociali, di convivere, dando vita alla società in virtù dello stare insieme. Nella convivenza civile la società non è il risultato di un *pac-*

tum civitatis, non dipende cioè dalle leggi dello stato che si limitano a regolarla. In quanto caratteristica umana originaria, è all'origine dello Stato che, quindi, è altro rispetto alla società (Mounier, 1984; Caillé, 2013: 5-10)

Queste due denominazioni – cittadinanza e convivenza civile – fanno da copertura a posizioni socio-politiche diverse, radicate in differenti concezioni antropologiche che nel linguaggio di Kymlicka potremmo ricondurre, per un verso, alle “teorie liberali”, per altro verso alle “teorie perfezionistiche” (Kymlicka, 1996: 222 e segg.) Semplificando al massimo, convivenza civile può essere correlata alle tesi del fondamento individualistico della società, per una disposizione umana originaria alla convivenza. Cittadinanza è concetto ricorrente nelle teorie socio-politiche che sottolineano l'insufficienza della tesi atomistiche, ignare delle condizioni sociali necessarie come valori, regole, istituzioni, per sostenere il processo di socializzazione politica umana (Kymlicka, 1996: 242-343; Bobbio & Bovero, 1979: 19 -26).

Cittadinanza e convivenza civile presuppongono, dunque, due modi diversi di interpretare il civismo repubblicano e le virtù civiche. Per i “convivialisti”, nelle parole di Lasch la virtù civica è “la preconditione” dello status di cittadino; per i teorici della cittadinanza, la virtù è l'“obiettivo” che ogni sistema politico si propone di raggiungere e rispetto al quale deve essere valutato. In altri termini, l'individuo diventa cittadino solo attraverso la formazione promossa dallo Stato con i suoi ordinamenti e le sue leggi (Lasch, 1992: 160-164).

Queste distinzioni linguistiche, apparentemente cavillose, in realtà sono utili per inquadrare il senso del ritorno alla terminologia iniziale. Dire *educazione civica*, piuttosto che *educazione alla convivenza civile* o *educazione alla cittadinanza* non appare una scelta casuale, ha invece una sua implicita ragione d'essere, che si ricava in parte anche dalle *Linee Guida* ministeriali che accompagnano la Legge n. 92/2019. Nel testo è evidente, infatti, il tentativo di superare la coppia oppositiva – cittadinanza e convivenza civile – in linea con il titolo della Legge 92/2019 che privilegia l'espressione “educazione civica”. Per capire le ragioni di tale scelta, una spia illuminante sono il comma 2 dell'art. 1 e il comma 1 dell'art. 2 della Legge in oggetto in cui ritorna il termine cittadinanza ma come categoria interna all'educazione civica. Dal che si deduce che nella intenzione del legislatore l'educazione civica ha un significato più ampio di educazione alla cittadinanza, incluso nel concetto stesso di civismo. A differenza del concetto di cittadinanza e di convivenza civile, quello di civismo si collega, infatti, all'antico paradigma del repubblicanesimo (Larsh, 1992: 158-160; Rusconi, 1999: 26-34) e non indica solo un sistema legale riconosciuto o un contratto, neppure una morale individuale, ma un legame più profondo dei cittadini con la comunità, un “vincolo non contrattuale (pre- o meta-contrattuale), che consente a un sistema politico di funzionare anche in presenza di non convenienze dei singoli membri” (Rusconi, 1999: 29). In altri termini, pare a noi che la preferenza accordata all'educazione civica sia funzionale a realizzare una convergenza efficace dell'idea giuridico

formale di cittadinanza con quella di convivenza civile ma oltre la morale individuale, nella direzione di una etica pubblica radicata in un patrimonio comune di storia, valori, tradizioni che danno senso alle regole del nostro vivere insieme. Il concetto che meglio esprime questa prospettiva civica è “patriottismo costituzionale” (Rusconi, 1999: 32), una espressione che si collega con lo spirito e la realtà della Costituzione.

Solo una lettura attenta e approfondita della Carta è in grado di disvelarci la densità e l’articolazione semantica con cui è espresso il concetto di civismo, dove si compendiano virtuosamente le posizioni politiche su considerate. E non poteva essere altrimenti se solo si considera che la Costituzione è stata il frutto della convergenza virtuosa di tre robuste tradizioni culturali e politiche – cristiano cattolica, socialista e marxista, liberale. A loro si deve il merito – superando la diversità di provenienza e di storia che ne ha segnato il cammino – di aver trovato l’accordo su un punto cruciale. Aver posto a fondamento della Carta la dignità della persona riconoscendone la piena realizzazione nella vita in comune.

Emblematico in tal senso l’art. 3 collocato nei *Principi Fondamentali*, il più importante di tutta la Costituzione. Qui, per rispettare il fondamento individualistico delle democrazie moderne, i Padri costituenti hanno utilizzato tre termini diversi – persona, cittadino, lavoratore – grazie ai quali la virtù civica viene coltivata in due tempi diversi: attraverso l’educazione alla convivenza sociale fin dai primi anni di vita; per mezzo dell’educazione alla cittadinanza sensibilizzando nel lavoro al riconoscimento dei vincoli di reciprocità. Questi vincoli sono contenuti nei *Principi Fondamentali* che costituiscono l’incipit della Carta e da cui derivano i *Diritti e doveri* della Parte Prima comprensiva dei diritti civili (Titolo I) dei diritti etico-sociali (Titolo II) e dei Rapporti economici (Titolo III). Si tratta di diritti reali e potenziali, continuamente a disposizione dal cittadino, a un patto: che egli si impegni anche a realizzarli. Qui tocchiamo con mano il valore e il senso della centralità assegnata al principio di reciprocità, che merita un chiarimento.

Sovente scambiato per altruismo, la reciprocità in realtà si basa sul riconoscimento della necessità della presenza altrui. Per essere tale la società, infatti, si regge sul riconoscimento che l’altro da me è una condizione imprescindibile della mia realizzazione. In questo modo posso soddisfare i miei bisogni vitali, corrispondere alle mie esigenze, realizzare le mie potenzialità, a cominciare dal linguaggio. Solo all’interno di relazioni mi realizzo e, di converso, garantisco la realizzazione degli altri. Nessuna esperienza come quella della pandemia che stiamo ancora vivendo, ha reso tangibile il valore sociale del principio di reciprocità.

A partire da tali presupposti l’educazione civica deve fare leva su due atout della vita in comune: le motivazioni intrinseche e i vincoli che vengono dall’esterno. L’interazione di queste due spinte contrapposte approda provvidenzialmente all’affermazione del principio di reciprocità. In tal modo, nell’educazione civica convergono entrambi i costrutti sociali: la cittadinanza e la convivenza civile.

Se si vuole aver una spiegazione della sostanziale emarginazione che ha finito per opacizzare l'insegnamento dell'educazione civica, si considerino le conseguenze nefaste degli steccati posti tra le passioni personali e gli obblighi istituzionali, rappresentandoli come alternativi, piuttosto che nella loro complementarità.

Alla Costituzione, come abbiamo sottolineato, va riconosciuto un merito innegabile. Imponendoci di liberarci dalle nostre ubbie da stadio e, al contrario, privilegiando il confronto tra le parti politiche e culturali in chiave unitaria, essa ci ha consegnato un breviario per la miglior convivenza ed evoluzione sociale del cittadino. In questo senso si può dare il giusto apprezzamento a un ordine del giorno proposto da Aldo Moro, quindici giorni prima dell'approvazione della Carta avvenuta il 27 dicembre del 1947. Sfortunatamente poco citato, il testo fu approvato all'unanimità, a dimostrazione della sensibilità dell'Assemblea. Raccomandava:

che la nuova Carta costituzionale trovasse senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano (Sani, 2004: 48).

Dieci anni più tardi, lo stesso Moro faceva approvare, come sopra ricordato, il DPR n. 585. del 13 giugno 1958, che stabiliva l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole (Pazzaglia & Sani, 2001: 327-356).

5. IL QUADRO CONCETTUALE DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Per garantire maggiore efficacia rispetto alle iniziative nel passato, occorre che la “nuova” educazione civica si muova in modo originale. Per esempio, potrebbe essere utile il ricorso a quella che potremmo chiamare una “logica triangolare”. Si tratta, detto più semplicemente, di creare un'interazione tra tre obblighi didattici: la struttura culturale-giuridico-istituzionale della Repubblica, il modo di raccontarla nella sua evoluzione storica e il complesso di motivazioni giovanili a fronte del compito di gestire la loro cittadinanza.

Dei tre compiti, quest'ultimo è certamente il più serio e soprattutto decisivo per l'obiettivo che lo condiziona. È infatti dai giovani che si deve partire per didattizzare la componente culturale-giuridico-amministrativa e comporre la narrazione storica. Non è altro che seguire l'iter richiesto da un normale percorso di apprendimento. Per evitare i limiti di una educazione ridotta a mera conoscenza dei diritti e doveri e favorire, invece, una accettazione convinta dei vincoli del vivere insieme, lo studente deve essere coinvolto sotto l'aspetto cognitivo, comunicativo e, soprattutto, emotivo.

A questa logica pedagogica sembrano rispondere le diverse proposte di insegnamento dell'educazione civica. Particolarmente efficace anche dal punto di vista comunicativo la sintesi operata dal noto psicopeda-

gista Gardner. Alla IX Conferenza internazionale promossa dall'Osservatorio internazionale della democrazia partecipativa (OIDP), nella sua lezione *Giovani e partecipazione nella vita politica* ha illustrato una sua originale tesi. Sintetizzata nella sigla E.E.E. essa chiama in causa tre valori di oggettivo impatto sociale, ma anche pedagogico: *excellence, engagement, ethics*. Significano rispettivamente: “conoscenza delle regole del vivere civile; l’impegno in prima persona (impegno etico) a prendere la giusta decisione nell’interesse comune, anche quando ciò non corrisponda al proprio interesse” (Chiosso, 2009: 10-12). In sostanza, la complessità e il generale disorientamento che contraddistingue il nostro mondo non giustificano la rinuncia alla partecipazione, cui, invece, tanto la scuola che la famiglia devono preparare i giovani, puntando sulle componenti strutturali della buona cittadinanza. Tra queste, grande spazio va riservato a rinforzare la capacità di scelta e decisione; a instillare la consapevolezza dell’importanza di svolgere con continuità e rigore i propri impegni quotidiani prima, e in età adulta il lavoro, valorizzato non solo come fonte necessaria di sostentamento, ma anche sotto sotto il profilo etico e sociale; a promuovere l’impegno personale per il bene comune, entro il quale il primo posto è per il rispetto e la salvaguardia dell’ambiente.

In vista di Gardner si colloca anche Martha Nussbaum. Alla sigla delle tre “E” essa, si può dire proponga quella delle tre “C” a indicare: conoscenza critica, comunicazione, compassione (Nussbaum, 2007: 82-85).

Criticamente ci si deve rapportare verso le proprie istituzioni, la storia delle proprie tradizioni e le realtà costituzionali, l’interpretazione del loro radicamento in valori condivisi. Il punto da cui partire è la grande tradizione politica occidentale entro cui si colloca il nostro patrimonio civile che, pur nel suo apporto importante dato nel corso della storia, va comunque considerato in chiave relativistica. Questo approccio problematico, a-fideistico è un autentico valore pedagogico che va coltivato fin dall’infanzia per favorire l’idea di pluralismo, l’apertura alla diversità, impedire l’insorgenza e la formazione di pregiudizi. Analogamente ci si deve relazionare oltre che con la propria cultura, anche verso le altre. Secondo quanto raccomanda l’Unesco; l’apertura non riguarda una parte, ma il tutto, la cittadinanza globalmente considerata, e in questa chiave vanno valutati senza essere schiavi di pregiudizi, comportamenti, scelte e valori affermati in altri contesti. Non ci sono “nemici alla stregua di semplici estranei, come fossero membri di una specie diversa o inferiore” (Nussbaum, 2007: 82).

Nella normale interazione la *comunicazione* deve conformarsi al principio di correttezza per contenere la tendenza alla contrapposizione, non di rado immotivata, spesso eccessiva, difficilmente sanabile socialmente. Gli individui sono diversi tra loro. Sono divisi per interessi, desideri, convinzioni, storie personali. Diversi sono gli uomini dalle donne, i giovani dai vecchi, i genitori dai figli, i ricchi dai poveri, i religiosi dagli atei ecc. Sono diversi di fatto, ma anche di diritto, nel senso che ciascuno deve essere ri-

conosciuto non solo come membro di un gruppo, ma anche come identità singola. Si comprende facilmente il peso esercitato dal linguaggio, la risorsa più efficace per gestire gli inevitabili conflitti, attraverso la riflessione sulle ragioni che ci spingono a contrapporci.

Questa capacità di comunicazione, alla base di una buona socializzazione e di una efficace partecipazione democratica, viene potenziata dal valore aggiunto della *compassione*, che rappresenta il terzo elemento della triade proposta da Nussbaum. Da questo punto di vista, le componenti cognitive ed etiche fanno leva sulla dimensione emotivo sentimentale del cittadino. Il rispetto dell'altro, il riconoscimento della comune umanità passano attraverso la capacità di vedere e sentire l'altro "come me" (Ricoeur, 1993). La compassione è una forma di empatia naturale che insorge quando vediamo i nostri simili con occhi diversi – riconoscendoci nei loro atteggiamenti, azioni, movimenti in tutto ciò che appartiene al repertorio dell'umano – e immedesimandoci nella loro situazione. Attraverso l'esercizio di una costante autodisciplina e dominio del proprio egocentrismo, riusciamo a decentrarci, uscire dal nostro isolamento e aprirci verso l'altro. Ampliando lo spazio di esperienza, il soggetto arricchisce il bagaglio delle conoscenze dell'*umano*, predisponendosi favorevolmente all'interazione (Boella, 2018).

Abbiamo messo l'accento sul nesso tra l'educazione civica e la dimensione emotiva del soggetto che va convenientemente monitorata e potenziata. A tal fine, lo strumento di insuperabile efficacia è l'immaginazione narrativa perché "l'arte di narrare ha il potere di fornirci la possibilità di accostarci alla vita di chi è diverso da noi con un interesse più profondo di quello di un semplice turista" (Nussbaum, 2007: 102-103). Attraverso i racconti possiamo renderci conto di come le circostanze socio-politico ambientali giochino un ruolo determinante nella nostra interiorità: pensieri, convinzioni, desideri, aspirazioni, paure, progetti. Sono i materiali con cui edificiamo la nostra identità personale cui, è naturale, va riservato il massimo spazio nei progetti di educazione civica.

Se dal piano teorico scendiamo a quello concreto della quotidianità scolastica, di queste indicazioni pedagogiche troviamo costante conferma nella prassi didattica relativa all'educazione civica nelle scuole. In proposito, fa fede in tal senso il citato rapporto di Eurydice su *L'educazione alla cittadinanza in Europa* (traduzione italiana di *Citizenship Education at School in Europe 2017*) relativo a 42 sistemi educativi. Il quadro concettuale emergente dai curricula delle scuole europee appare in linea con le indicazioni teoriche su analizzate. Si precisa, infatti, che:

l'educazione alla cittadinanza deve aiutare gli studenti a sviluppare conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori in quattro macro-aree di competenze: 1) interazione efficace e costruttiva con gli altri; 2) pensiero critico; 3) agire in modo socialmente responsabile; 4) agire democraticamente (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017: 13).

Con questa aggiunta importante:

L'educazione alla cittadinanza coinvolge non soltanto l'insegnamento e l'apprendimento di argomenti pertinenti in classe, ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso attività svolte a scuola e nella società nel suo complesso, che sono pensate proprio per preparare gli studenti al loro ruolo di cittadini (*Ibidem*).

È un richiamo a evitare la deriva intellettualistica in un insegnamento come quello dell'educazione civica. Esso, infatti, deve preparare all'agire civico, dotando i giovani cittadini di conoscenze storico-giuridiche, etico-politiche, ma anche di abilità pratiche, conseguibili solo con l'esperienza in situazioni che la scuola deve saper creare.

6. CONCLUSIONE

Abbiamo scritto queste pagine stimolati dalla recente normativa che ripropone l'insegnamento della Costituzione con nuove più efficaci (?) modalità. Dopo una serie di insuccessi pedagogico-didattici che hanno costellato circa settanta anni di storia scolastica è nei voti di molti, compreso chi scrive, che questa sia la volta buona per cambiare pagina. Spinge in questa direzione l'urgenza di ridare linfa al Testo per eccellenza che dovrebbe garantire la tenuta della comunità, mai come ora stressata da spinte centrifughe, supponenza autoreferenziale e disintegrazione di valori sociali. Sarà necessario conoscere il testo per poterlo amare e quindi lasciarci guidare nelle piccole e grandi scelte che scandiscono la nostra esistenza. Per dare ali e consistenza al progetto serviranno risposte qualificate dal contesto dove si fotografa il presente e si gettano le basi per il futuro, la scuola. Serviranno competenze elevate nella docenza in modo che il Testo, come lamentava Calamandrei, non si riduca in modo stantio a un catalogo arido di principi giuridici. Bisognerà saper farlo vivere nelle teste e nei cuori dei giovani, proporlo come un monumento culturale con le porte sempre aperte, la memoria sacra da custodire gelosamente. Solo raccontandolo e più ancora facendolo rivivere nella quotidianità si creeranno i presupposti per attivare una vera empatia nei giovani, non un apprendimento coatto. È necessario che le parole del testo siano riscaldate dai riferimenti alla realtà vera, a situazioni autentiche, a un vissuto verificabile per poter disporre di un'arma di difesa contro prevaricazioni, forzature, stravolgimenti valoriali, arroganza istituzionale e via discorrendo. Ma come abbiamo ripetutamente sottolineato, una spinta importante a livello sentimentale verrà anche dalla valorizzazione dell'iter che ha portato a quel risultato nel 1947. Partire dalla Carta per andare oltre la Carta, per comprenderla nelle ragioni, nei sentimenti, nelle situazioni che l'hanno prodotta. In questo modo sarà possibile suscitare nei giovani quel sentimento di appartenenza che è stato definito *patriottismo costituzionale* e che rappresenta il bene impagabile dell'educazione civica

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. (1984), *L'educazione etico-politica*, Brescia: La Scuola.
- Agazzi, A. (1968), "L'educazione civica mancata", in *Scuola e Didattica*, Vol. 17, pp. 5-7.
- Ambrosoli, L. (1987), *La scuola alla Costituente*, Brescia: Paideia editrice.
- Id. (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna: il Mulino.
- Ascenzi, A. (2009), *Metamorfosi della cittadinanza*, Macerata: EUM.
- Audigier, F. & Lagelée, G. (1996), *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris: INRP.
- Bertagna, G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia: La Scuola.
- Bobbio, N. (1985), *Il futuro della democrazia*, Torino: Einaudi.
- Id. (1984), *Crisi della democrazia e neocontrattualismo*, Roma: Editori Riuniti.
- Bobbio, N. & Bovero, M. (1979), *Società e stato nella filosofia politica moderna*, Milano: Il Saggiatore.
- Boella, L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società dei conflitti*, Roma: Carocci.
- Caillé, A. (2013), *Per un manifesto del convivialismo*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Calamandrei, P. (2007), *Discorso sulla Costituzione e altri scritti*, Napoli: La Scuola di Pitagora.
- Circolare Ministeriale 25 ottobre 1993, n. 302, *Educazione alla legalità*.
- Corradini, L. & Refrigeri, G. (1999), *Educazione civica e cultura costituzionale*, Bologna: il Mulino.
- Calogero, G. (1965), *Scuola sotto inchiesta*, Torino: Einaudi.
- Chiosso G. (2009), "Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere", in Caselli L. (a cura di), *La Scuola bene di tutti*, Bologna: il Mulino, pp. 51-81.
- Criscenti Grasso, A. (2014), "Condorcet. Istruzione, potere, libertà nei Mémoires sur l'instruction publique (1791-92)", in *Spazio filosofico*, Vol. 10, pp. 163-172.
- Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137 "Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università" (2008, 1 settembre), in *Gazzetta Ufficiale*, n. 204.
- Decreto Legislativo ottobre 2005, n. 226 "Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53", (2005, 4 novembre), in *Suppl. Ordinario n. 175, Gazzetta Ufficiale*, n. 257.
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53", (2004, 2 marzo), in *Suppl. Ord. n. 31, Gazzetta Ufficiale*, n. 51.
- Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n.139 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296", (2007, 31 agosto), in *Gazzetta Ufficiale*, n. 202.

- Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104, “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria”, (1985, 29 marzo), in Suppl. Ord. Gazzetta Ufficiale, n. 76.
- Decreto del Presidente della Repubblica 6 febbraio 1979, n. 50, “Nuovi programmi di insegnamento di religione nella scuola media”, (1979, 20 febbraio), in Suppl. Ord. Gazzetta Ufficiale, n. 50.
- Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585, “Programmi per l’insegnamento dell’educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica”, (1958, 17 giugno), in Gazzetta Ufficiale, n. 143.
- Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503. “Programmi didattici per la scuola primari”, (1955, 27 giugno), in Gazzetta Ufficiale, n. 503.
- Dewey, J. (1972), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017), *Citizenship Education at School in Europe 2017*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.
- Habermas, J. (1999), *La costellazione postnazionale. Mercato globale, nazioni e democrazia*, Milano: Feltrinelli.
- Hessen, S. (1962), *Ideologia e autonomia dell’educazione e della pedagogia*, Roma: Armando.
- Id. (1959), *Scuola democratica e sistemi politici*, Roma: Armando.
- Kymlicka, W. (1996), *Introduzione alla filosofia politica contemporanea*, Milano: Feltrinelli.
- Lasch, C. (1992), *Il paradiso in terra. Il progresso e la sua critica*, Milano: Feltrinelli.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, (2019, 21 agosto), in Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 195.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, (2003, 2 aprile), in Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 77.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa”, (1997, 17 marzo), in Gazzetta Ufficiale, n. 63.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 91 “Nuove norme sulla cittadinanza”, (1992, 15 febbraio), Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 38.
- Legge 30 luglio 1973, n. 477, “Delega al Governo per l’emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato”, (1973, 16 agosto), in Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, n. 211.
- Macchietti, S. (1999), “Dai ‘doveri del cittadino’ all’educazione civica e costituzionale”, in L. Corradini & G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Bologna: il Mulino, pp. 139-155.
- Ead. (1995), “Per educare cittadini responsabili”, in *Prospettive EP*, Vol. XVII, n.1, pp. 58-65.

- Malizia, G., Tonini, M. & Valente, L. (a cura di) (2008), *Educazione e cittadinanza*, Milano: FrancoAngeli.
- Mencarelli, M. (1985), “Un problema sempre più emergente”, in *Prospettive EP*, n. 4, pp.1-2.
- Mounier, E. (1984), *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Bari: Ecumenica.
- Nussbaum, M. (2007), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci.
- Pazzaglia, L. & Sani, R. (a cura di) (2001), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, Brescia: La Scuola.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo 22 maggio 2018, n. C/189/1 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2019, 4 giugno), in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Raccomandazione del Consiglio Europeo 18 dicembre 2006, n. 2006/962/CE relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006, 30 dicembre), in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Ricoeur, P. (1993), *Sè come un altro*, Milano: Jaca Book.
- Rusconi, G.E. (1999), *Possiamo fare a meno di una religione civile?*, Bari: Laterza.
- Sandulli, A. (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna: il Mulino.
- Sani, R. (2004), “La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra”, in M. Corsi & R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 43-62.
- Id. (1987), *“Il Mondo” e la questione scolastica*, Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2001), *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma: Carocci
- Sartori G. (1957), *Democrazia e definizioni*, Bologna: il Mulino.
- Scuola di Barbiana, (1997), *Lettera a una professoressa*, Firenze: Editrice Fiorentina.
- Unesco (2018), *Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento* (Global citizenship education: topic and learning objectives, 2015), Trento: Unesco e Centro per la Cooperazione Internazionale.
- Veca, S. (1990), *Cittadinanza. Riflessioni filosofiche sull'idea di emancipazione*, Milano: Feltrinelli.