

Anna Maria Ajello

Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile

(doi: 10.12828/100679)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Educazione civica come educazione alla cittadinanza globale: oggi è più difficile

di Anna Maria Ajello

Title: Civic Education as Global Citizenship Education: It Is More Difficult Today

ABSTRACT: *In Italy, the increasing interest towards civic education (see l. 92/2019) revolved around two innovative aspects: teaching of civic education as cross-curricular learning, and the concept of evaluation as a shared responsibility among the classroom teachers. The author refers to the statements of international documents about global competence; then she distinguishes three dimensions of this learning field – macro, meso and micro – in order to propose different considerations. The complexity of teaching civic education revolves around how to transmit knowledge, abilities, competences, aptitudes and values, as these are all instrumental components of the subject. At the end of the article, the author shares considerations on how to evaluate all of these aspects.*

KEYWORDS: *Civic education, Global competence, Teaching/learning citizenship, Evaluation*

Introduzione

La legge n. 92 del 20 agosto 2019 è stata salutata come una novità attesa, tanto che nei passaggi parlamentari non ci sono stati voti contrari: ciò vuol dire che si avvertiva diffusamente la necessità di promuovere negli studenti una cultura della cittadinanza di cui le cronache sottolineavano la carenza riportando casi di comportamenti trasgressivi da parte di adolescenti sino a veri e propri episodi di criminalità giovanile.

Per quanto questi casi abbiano avuto il solito effetto di richiamo, pur non rappresentando modalità di comportamento ordinario dei giovani, l'accoglienza

Anna Maria Ajello, *Presidente INVALSI*,
presidente@invalsi.it

favorevole della legge come innovazione attesa faceva velo al fatto che in realtà l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana non è stato mai dismesso nelle diverse formulazioni dei documenti legislativi che si sono succedute negli anni (per una rassegna sintetica ed efficace cfr. Da Re, 2019).

D'altra parte quell'attesa è comunque indice di una percepita scarsa efficacia di questo insegnamento e chiunque abbia frequentato le scuole non può disconoscere il ruolo residuale che l'educazione civica ha finito quasi sempre per rivestire. Ciò che invece va sottolineato è la complessità di questo insegnamento quando viene preso in carico davvero: la legge attuale che ne sottolinea la trasversalità (meglio sarebbe stato parlare di insegnamento cross-curricolare, come avviene altrove) e la valutazione condivisa tra i docenti della classe, appaiono quindi come primo riconoscimento di quella complessità.

In ciò che segue indicherò alcuni aspetti dell'insegnamento dell'educazione civica che rendono attualmente ben più impegnativo il suo insegnamento e conseguentemente la valutazione degli esiti negli studenti.

1. Insegnare educazione civica: la prescrizione legislativa e le conseguenze didattiche

La legge 92/2019 indica come finalità quella dell'educazione alla convivenza civile con una ricca e articolata formulazione: «formare cittadini responsabili e attivi. promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (art. 1); «la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale, diritto alla salute e al benessere della persona» (art. 2); «sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili economici, giuridici, civici e ambientali della società. Iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile sono avviate dalla scuola dell'infanzia» (primo comma art. 2).

Proprio questa ampiezza delle finalità, che risentono peraltro di analoghe formulazioni di documenti internazionali (Raccomandazione dell'Unione Europea del 22.05.2018 sulle competenze chiave; Agenda ONU 2030 sullo sviluppo sostenibile; *life skills* dell'OMS ecc.) è a fondamento della richiesta trasversalità di questo insegnamento che nel primo ciclo è affidato al gruppo

docente e nel secondo ciclo ai docenti di materie giuridiche ed economiche o all'organico dell'autonomia; in ogni caso la responsabilità nei diversi gradi scolari è sempre trasversale, anche in presenza di un docente coordinatore, e la valutazione espressa in un voto è sempre un'azione svolta complementariamente dai diversi docenti della classe.

Si può dire che il legislatore, attribuendo comunque la responsabilità a tutti i docenti della classe, recluta loro al farsi carico della quota di insegnamento che deve riguardarli, con riferimento ai molteplici temi previsti nell'ambito dei contenuti da trasmettere che di seguito sono elencati perché sia possibile richiamarli nelle considerazioni successive.

L'articolo 3 della legge prevede:

Costituzione, Istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale.

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni unite il 25 settembre 2015.

Educazione alla cittadinanza digitale secondo le disposizioni dell'articolo 5.

Elementi fondamentali di diritto con particolare riguardo al diritto del lavoro.

Educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari.

Educazione alla legalità e al contrasto delle mafie.

Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni.

Formazione di base in materia di protezione civile.

Il riferimento alla cittadinanza digitale nel successivo articolo 5 è infine esplicitato in ulteriori sette punti.

Come si vede, questi temi così vasti e articolati hanno a che fare con campi di conoscenza diversi, ma rientrano tutti nell'ambito cognitivo – in termini di conoscenze e abilità di elaborazione – che tuttavia riguarda solo una parte del campo di pertinenza dell'educazione civica, perché la finalità di promozione di cittadini liberi e consapevoli e di indurne l'attiva partecipazione alla comunità riguardano anche altri aspetti che appartengono all'ambito dei valori e degli atteggiamenti. E qui l'intervento educativo incontra una maggiore complessità, anche rispetto al passato.

2. *Global competence* e temi di cittadinanza

La proposta di un frame teorico avanzata dall'OCSE (2018) risulta un utile strumento per chiarire la complementarità dei diversi aspetti che intervengono in quella che viene chiamata *global competence* che ha diversi punti di contatto con ciò che si intende da noi per educazione civica.

Ecco infatti qual è la definizione presentata nella Figura 1:

La competenza globale è la capacità di esaminare questioni locali, globali e interculturali per comprendere e apprezzare le prospettive e le concezioni del mondo degli altri, coinvolgersi in interazioni aperte appropriate ed efficaci con persone di altre culture e di agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (OCSE 2018).

Con riferimento alle ragioni dell'iniziativa, OCSE scrive:

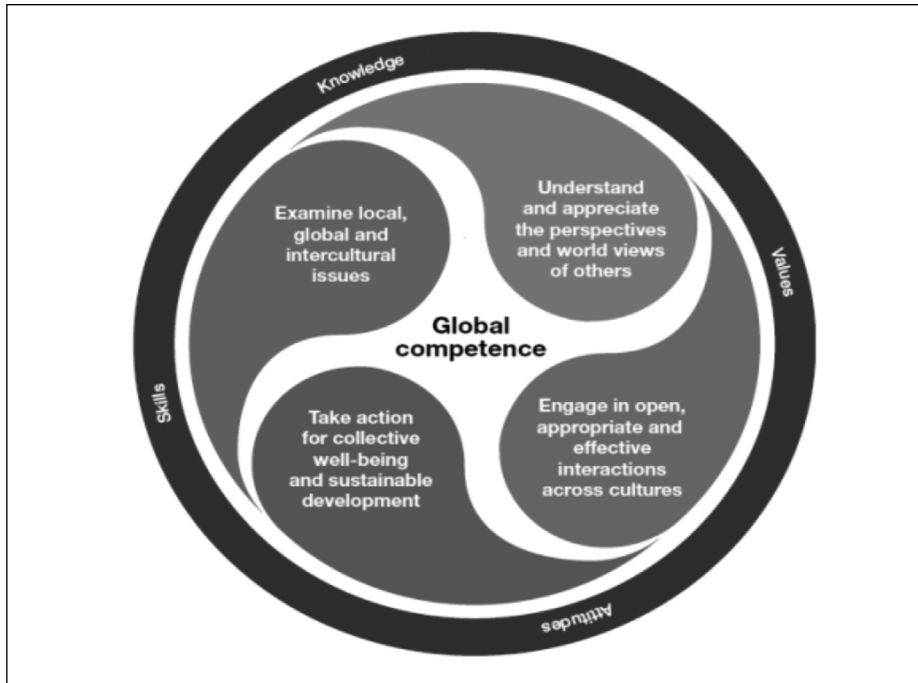
Apprendere a partecipare in società interconnesse, complesse e 'diverse', non è più un lusso ma una pressante necessità. Riconoscendo il ruolo unico che le scuole rivestono nel preparare i nostri giovani a partecipare nel nostro mondo, PISA ha sviluppato un quadro teorico per spiegare, far crescere e valutare la competenza globale degli adolescenti (OCSE, 2018).

L'accezione proposta sottolinea la condizione di globalità delle questioni con cui l'essere cittadini del mondo ha oggi – e più che mai in futuro – a che fare, ma proprio questa grande apertura, analoga alle prescrizioni della attuale legge italiana, consente di approfondire alcuni elementi di questo insegnamento. In ciò che segue li indicherò a partire da una distinzione tripartita, perché questi si possono distinguere in elementi macro, meso e micro corrispondenti all'ambito progressivamente ristretto di loro pertinenza.

Con riferimento agli aspetti macro, vorrei richiamare tre temi che sono presenti e/o sottesi nelle definizioni proposte: i cambiamenti climatici, le migrazioni e la competenza digitale; sono questioni generali, ma che ricorrono costantemente nei dibattiti attuali, anche in sede educativa.

Per quanto riguarda il clima e i suoi cambiamenti sono più spesso indicati i pericoli e le conseguenze di un uso sconsiderato e dissipatorio delle risorse del pianeta; i movimenti ecologisti da tempo insistono sulla necessità di promuovere cambiamenti di valori e atteggiamenti che determinino poi comportamenti conse-

FIG. 1. *Quadro teorico di PISA*



Fonte: OCSE (2018)

guenti. Ma un aspetto che è rimasto più in ombra e che viene invece discusso e argomentato da Bruno Latour (2018) è il sottostante e analogo cambiamento del clima sociale che ha portato ad una rottura del riconoscimento delle comuni sorti del genere umano: si ricordi la posizione di Bush padre nel 1992 a Rio: «Our way of life is not negotiable!» e il procedere sulla stessa via di Donald Trump (Latour, 2018: 10) In modo analogo, anche la Brexit rappresenta un ritiro dall'accezione globale, peraltro sorprendentemente sostenuta da un impero che del commercio internazionale ha fatto il suo principale vettore di sviluppo; il ripiegò su posizioni che diremmo localistiche, venate di rinverdite accezioni identitarie, rappresenta una rottura del clima sociale – alla base della solidarietà e del senso di fratellanza del genere umano – che deve invece ispirare i comportamenti più sobri e rispettosi delle generazioni future per garantire loro l'accesso alle risorse del pianeta.

Inquadrato in questo modo, il problema dei cambiamenti climatici si salda a quello dei cambiamenti nella concezione del mondo e dei suoi abitanti, rispetto

a cui il chiamarsi fuori dalle sorti comuni rappresenta una sorta di dichiarazione di guerra e un vero e proprio *vulnus* per la sopravvivenza del pianeta.

In una prospettiva diversa, ma con elementi comuni, si pone la questione delle migrazioni che sono un fenomeno più consistente rispetto al passato per diverse ragioni che vanno dalla accresciuta facilità degli spostamenti, alla maggiore visibilità del benessere dei cittadini di altri Paesi, alle mutate condizioni climatiche di alcune zone del pianeta con siccità e scarsità di risorse, al fuggire da guerre, soprusi e torture che possono caratterizzare la vita quotidiana in certi territori.

La necessità di far fronte a questi ingressi e di inquadrare la presenza degli stranieri in una prospettiva lungimirante è ciò che deve caratterizzare le società attuali. «Essere civilizzati significa che si è capaci di riconoscere pienamente l'umanità degli altri, anche quando hanno volto e abitudini diverse dalle nostre; che si è in grado di mettersi al posto loro per vedere noi stessi con gli occhi di un altro» (Todorov, 2012: 219). Una simile asserzione risulta un obiettivo da raggiungere rispetto alla rappresentazione sociale diffusa degli stranieri che approdano sulle nostre coste; a fronte dei modi di presentare la questione nei canali di informazione, c'è da chiedersi se la competenza globale e l'accezione proposta nel nostro insegnamento dell'educazione civica riescano effettivamente a indurre questo cambiamento di prospettiva negli studenti che frequentano le nostre scuole.

Prima di esporre alcune considerazioni educative ulteriori, vorrei infine far riferimento alla competenza digitale su cui la legge del 2019 insiste con particolare articolazione. C'è una diffusa sensibilità tra gli adulti e in coloro che rivestono responsabilità educative relativa alla necessità di promuovere atteggiamenti critici nel vaglio delle informazioni tratte da internet, nella promozione di modalità di elaborazione fondate sulla selezione e il confronto tra dati, insomma sull'induzione di un'autonomia di giudizio critico che appare proprio l'aspetto più carente nei giovani che frequentano assiduamente la rete. Risulta pertanto molto opportuno il neologismo introdotto da Giuseppe Lucilli (2012) di «*embedding esonerante*» per indicare quel processo inverso indotto invece dalla rete che «riguarda la trasformazione del concetto di individuo e di individualità» come «perdita di senso di responsabilità (da qui l'esonero)» con «la non netta separazione tra dimensione pubblica e dimensione privata» (Lucilli, 2012, cit. in Albarea e Orsenigo, 2020: 15). Ancora più perspicuo il commento di

Albarea e Orsenigo con riferimento ai giovani: «*L'embedding esonerante* interessa principalmente i nativi e li porta a condividere in rete ogni aspetto della loro vita (senza tener conto delle conseguenze dei loro atti) a beneficio di pratiche spesso incognite, poste in essere da soggetti interessati (attraverso il processo di profilazione)» (*ibidem*).

Oltre a questa segnalazione così gravida di conseguenze solitamente ignorate o almeno trascurate in particolare dagli adolescenti, ci sarebbe da considerare la diversa appartenenza di docenti e studenti alla cultura analogica i primi, e alla cultura digitale i secondi, che informano i loro atteggiamenti e il loro differente assetto mentale; i quali sono spesso richiamati come modalità cognitive carenti nei giovani rispetto a quelle degli adulti. La diversa modalità di attenzione ad esempio, più intermittente e discontinua, la mobilità delle immagini, i colori, il movimento pressoché continuo, sono ormai caratteristiche diffuse della cultura quotidiana di tutti, ma in sede scolastica assumono quasi esclusivamente i tratti di peculiarità percepite dagli adulti come fuorvianti per lo studio e l'approfondimento degli studenti. In altre parole, se consideriamo il ruolo di guida e orientamento che i docenti dovrebbero rivestire, prendere atto dell'influenza e del peso della propria 'cultura di origine', analogica e non digitale, costituisce il primo passo obbligato da cui muovere per analizzare più approfonditamente le specificità che comporta l'essere un nativo digitale. Non vuol dire aver minori capacità, né sapersi muovere meglio nella cultura digitale, come ci avverte Lucilli (2012), ma sulla base di questo riconoscimento, come adulti muoversi al confine della propria cultura analogica alla ricerca di continui punti di attacco per costruire connessioni con la cultura digitale degli studenti.

3. Essere cittadini e partecipare: leggi e regole di funzionamento istituzionale

Passando alla dimensione meso, si può dire che è quella che più precisamente si riferisce alle regole di funzionamento del Paese, a partire dalla Costituzione e degli organismi europei a cui l'Italia prende parte. Nell'indicazione dei contenuti sopra riferiti si riconoscono temi più consueti, anche se aggiornati rispetto al passato, quali la sostenibilità ambientale, la tutela del patrimonio, gli elementi fondamentali del diritto del lavoro. Per i diversi aspetti si evidenzia

la trasversalità nel senso che ciascun docente è chiamato a intervenire su temi di sua competenza in modo funzionale al perseguimento degli obiettivi previsti nell'insegnamento dell'educazione civica. Il problema educativo e didattico che si apre su questo versante è quello di fornire plasticità e vivezza a questa parte perché è quella invece più esposta alla memorizzazione e alla rapida obsolescenza; da questo punto di vista un ruolo fondamentale riveste l'aggancio con la comunità esterna alla scuola, per la possibilità che può essere offerta agli studenti di entrare in relazione con le istituzioni e il loro funzionamento. È il caso del Comune, dei Municipi nelle città più grandi, della Provincia, delle ASL, della Protezione civile, degli Organi di polizia etc.; proprio il contatto diretto che, nei casi degli studenti più grandi, può configurare anche situazioni di stage, consente una relazione educativa svolta anche dalla Comunità che assume la responsabilità di socializzare i più giovani al funzionamento delle diverse istituzioni e, nello stesso tempo, li riconosce come cittadini destinatari dei propri servizi. Queste esperienze esterne, ben progettate e organizzate da docenti e responsabili delle diverse istituzioni – in una dimensione di inter-professionalità agita – si radicano fortemente negli studenti e costituiscono riferimenti a cui tornano anche dopo anni (Enrica Ottone, comunicazione personale).

Rimane comunque il tema di rendere efficace la trasmissione educativa di questi temi e il groviglio di aspetti che l'educazione civica chiama in causa si riverbera anche nella diversità delle proposte didattiche per la scuola; vorrei segnalare qui due contributi molto diversi tra loro utili a mettere in luce due diverse prospettive in tal senso emblematiche.

Il primo contributo è quello di Franca Da Re (2019), intitolato *Costituzione e Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione Civica*. Il testo, articolato in sette capitoli, è rivolto ai docenti e ripercorre le tappe di questo insegnamento, evidenziando i legami con i diversi testi internazionali, con i documenti di indirizzo per il curriculum, ponendo la questione dell'obbligo di tutti i docenti alla realizzazione di questa 'materia trasversale', indicando l'opportunità di un contesto di apprendimento coerente con gli obiettivi prescritti e concludendo con alcuni suggerimenti per percorsi didattici dalla scuola dell'infanzia sino alla scuola secondaria di secondo grado.

In altre parole, Da Re si propone di informare con riferimenti dettagliati e molto chiari, i docenti investiti da questo obbligo, nel presupposto – molto

condivisibile – che un’articolata conoscenza di questa tematica non è parte del loro bagaglio professionale.

Il secondo contributo è quello di Andrea Franzoso (2020), dal titolo *Viva la Costituzione. Le parole e i protagonisti. Perché i nostri valori non rimangano solo sulla Carta*. La scelta di Franzoso è quella di rivolgersi direttamente agli studenti individuando 20 concetti fondamentali della Costituzione e facendo scrivere brevi commenti a personaggi illustri con riferimento a casi specifici, vale a dire a storie che fanno diretto riferimento al concetto proposto. Così ad esempio, per Democrazia Milena Gabanelli scrive «Perché faccio la giornalista»; per Repubblica e Costituzione Gherardo Colombo commenta «A che servono le regole (e leggi)» e sullo stesso tema Piercamillo Davigo spiega «Le qualità di un buon dipendente pubblico» con riferimento proprio al ruolo dei docenti.

Un riferimento specifico merita il tema della «Libertà» che è l’occasione per Franzoso di riferire sinteticamente il caso di Stefano Cucchi morto mentre era detenuto e commentando gli articoli 13 e 27 della Costituzione che riguardano questo terribile episodio. Come si vede, l’autore tratta anche temi ‘scomodi’, con contributi di persone con diversi orientamenti politici, ma che forniscono una inedita plasticità alla Costituzione.

Riflettendo sulle caratteristiche di questi due testi, si noterà subito che la preoccupazione del primo è quello di reclutare i docenti al ruolo che in occasione della legge 92 del 20 agosto 2019, possono rivestire affinché l’educazione civica esca dalla funzione residuale solitamente rivestita, e con questo obiettivo si forniscono loro i diversi riferimenti concettuali e professionali per poterlo svolgere.

Con il secondo contributo si persegue l’obbiettivo di mostrare la vitalità dei concetti presenti nella Costituzione, mostrando i nessi con la vita vissuta da alcuni protagonisti e usando in tutti i casi un linguaggio semplice, immediato, ma nello stesso tempo corretto e mai banalizzante. Quella di Franzoso appare una sfida ambiziosa perché, in un certo senso, salta la mediazione dei docenti, i/le quali, se accettano questa caratteristica del testo, si troveranno più facilmente a coordinare approfondimenti dei loro studenti mediante discussioni e argomentazioni che sono comunque lo strumento fondamentale per promuovere le abilità di giudizio critico assegnato all’insegnamento anche di questi temi.

4. La scuola come organizzazione e come comunità

La terza dimensione a cui ora mi riferirò riguarda quella micro, relativa cioè al funzionamento organizzativo delle scuole e alle interazioni tra gli adulti, tra docenti e studenti e tra studenti; si tratta, in altri termini, della prospettiva della vita quotidiana e del suo dispiegarsi nelle diverse articolazioni della giornata dei partecipanti. La questione fondamentale che si pone qui è quella della *coerenza* perché tutti i principi e i temi esposti nelle due dimensioni indicate in precedenza trovano fondamento nella traduzione operativa nella vita di tutti i giorni. Valori e atteggiamenti dei docenti, vissuti con autenticità, devono rappresentare quelli a cui si vuole ispirare il comportamento degli studenti. Il garbo nelle relazioni tra docenti, la collaborazione tra loro, l'interesse autentico per le differenze tra le persone e alle loro esigenze, costituiscono specchi di proiezione degli studenti, sapendo inoltre che proprio lo sviluppo identitario, connotato per genere, rappresenta un loro compito evolutivo fondamentale durante gli anni della scuola.

La stessa partecipazione attiva che si vuole promuovere negli studenti, la negoziazione delle regole, le modalità di apprendimento non passivizzanti, rappresentano modi impliciti, ma molto potenti, con cui si realizza la trasmissione educativa in coerenza (o meno) con quanto si afferma esplicitamente in sede di educazione civica.

Come si vede, le tre dimensioni macro, meso e micro si saldano inestricabilmente in una prospettiva che voglia assegnare efficacia a questo insegnamento, ma prima di concludere questa riflessione vorrei accennare alla valutazione degli esiti.

La complessità dell'educazione civica, quando viene presa davvero in carico e se ne perseguono efficacemente gli obiettivi, richiede che siano misurati gli esiti raggiunti; nello stesso tempo la sua eterogeneità, rappresentata – come nella figura dell'OCSE – da conoscenze, abilità, valori e atteggiamenti, pone problemi altrettanto complessi quando si considera l'accertamento di risultati degli studenti. Tali esiti hanno a che fare con aspetti cognitivi (per conoscenze e abilità) per i quali si può far ricorso a prove di profitto apposite disponibili nella pubblicistica; più complicata e spinosa invece, appare la valutazione degli atteggiamenti e dei valori.

C'è in primo luogo da fare una premessa che riguarda *l'etica della valutazione a scuola*: si può fare una valutazione di ciò per il quale è stato realizzato un

intervento. Tutto quello che attiene al modo di essere e alle sue connotazioni culturali, sociali, economiche, non può entrare nella valutazione dei docenti, che non vuol dire non riconoscerle, ma vanno assunti come dati iniziali proprio per rendere più pertinenti ed efficaci gli interventi. Quello che si sta sostenendo qui è che la valutazione del comportamento positivamente orientato verso gli altri, la capacità di collaborazione con i compagni, la flessibilità nell'accettare pareri diversi dal proprio, la persistenza nel portare avanti un compito percepito come faticoso, o sono oggetto di specifici interventi volti a promuovere quei comportamenti o non rientrano nell'area della valutazione dei docenti.

D'altra parte, se per gli aspetti cognitivi si può far riferimento a prove appositamente predisposte e si può immaginare anche una loro standardizzazione, per gli aspetti collegati ai valori e agli atteggiamenti, questa strumentazione non è utile e direi sarebbe incongrua rispetto all'oggetto della valutazione. Come si verificano allora i progressi realizzati quando si sono create condizioni volte a promuovere certi comportamenti, come ad esempio, nel caso di specifiche modalità di lavoro in gruppo con precise indicazioni sul da farsi e sul prodotto atteso? Si tratta essenzialmente di rilevare, mediante appositi criteri che costituiscono in realtà ciò che il/la docente si aspetta di far raggiungere, i comportamenti degli studenti singolarmente che possono costituire indizi di modifica di modi di agire e/o di progressi nel senso atteso. L'insieme quindi di osservazioni, puntualmente registrate e condotte preferibilmente anche da altri docenti, costituiscono il materiale sulla base del quale discutere e pervenire ad una valutazione condivisa, così come prescrive la legge.

Si deve anche riconoscere che questo modo di operare non è proprio tipico dei docenti italiani, molto più abituati ad un lavoro individuale, con scarse occasioni di confronto tra colleghi, ma è proprio questo che la trasversalità di questo insegnamento richiede.

Vi è infine un altro elemento che la modalità di valutazione prevista dalla legge per questo insegnamento chiama in causa; si tratta dell'espressione in termini di voto che introduce un elemento incongruente rispetto agli obbiettivi assegnati. Concordo, in vero, con quanti (Da Re, 2019) ritengono contraddittoria questa modalità di valutazione, perché se si mira a formare persone autonome e in grado di partecipare alla vita delle comunità di appartenenza, sarebbe stato opportuno usare il portfolio come strumento in grado di dare visibilità alle acquisizioni raggiunte, mediante un processo di costruzione da parte dello stesso

studente; il quale in tal modo vive una condizione di simmetria rispetto alla valutazione e non di soggezione come più emblematicamente il voto propone nello spostare ad una istanza esterna, come quella dei docenti, il riconoscimento e la consapevolezza delle proprie acquisizioni.

Come si vede sono davvero tanti e complessi i temi che si sollevano considerando l'insegnamento dell'educazione civica; ci si augura che questa complessità non sia una ragione per sfuggire alla sfida che viene proposta.

Riferimenti bibliografici

- Albarea, R. e Orsenigo, E. (2020), *Educazione e Postdemocrazia*, IUSVE Education, 3 febbraio, pp. 10-34.
- Da Re, F. (2019), *Costituzione e Cittadinanza per educare cittadini globali. Riflessioni per un curriculum di Educazione Civica*, Torino, Pearson Academy.
- Franzoso, A. (2020), *Viva la Costituzione. Le parole e i protagonisti. Perché i nostri valori non rimangano solo sulla Carta*, Milano, DeA.
- Latour, B. (2017), *Tracciare la rotta. Come orientarsi in politica*, Milano, Cortina.
- Lucilli, G. (2012), *Il soggetto contemporaneo e il suo rapporto con la macchina e il macchinismo. L'ipotesi dell'«embedding esonerante»*, Università degli Studi di Udine, Tesi di dottorato in Comunicazione multimediale.
- Tudorov, T. (2012), *I nemici intimi della democrazia*, Milano, Garzanti.