

Antonio Brusa

Un'educazione civica critica Il rapporto con la storia

(doi: 10.12828/100683)

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.

Un'educazione civica critica

Il rapporto con la storia

di **Antonio Brusa**

Title: A Critical Civic Education. The Relationship with History

ABSTRACT: *History is an indispensable discipline to prevent Civic Education from becoming a teaching of moral rules or abstract social and political norms. By historicizing norms and political structures, history forces citizens to take on the task of evaluating imperfect – human – norms and to assume responsibility for choosing between alternative actions.*

KEYWORDS: *History, Civic education, Controversial questions, Constitution*

1. Per un modello di educazione civica

I concetti fondamentali dell'Educazione Civica (d'ora in poi EC) non nascono in un libro, sacro o laico che sia, ma all'interno di società determinate e conservano dentro di sé le tracce di un'elaborazione lunga e contraddittoria. Queste tracce si fanno sentire ogni volta che si pone un «problema di cittadinanza». Il cittadino che non se ne accorge pensa che ragionamenti e decisioni vadano presi in nome di norme che gli appaiono del tutto logiche e di valori che sente intoccabili. Potremmo considerarlo il prototipo di un cittadino ligio, ma inconsapevole. Per contribuire alla sua presa di coscienza, l'EC dovrebbe desacralizzare queste convinzioni e svelarne la carica di problematicità. Tradotto nei termini scolastici delle conoscenze/competenze, questo «cittadino consapevole e critico» dovrebbe:

Antonio Brusa, *Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»*,
brusantonio@gmail.com

1. conoscere l'elaborazione lunga e contraddittoria dei concetti base dell'educazione civica;
2. saper analizzare situazioni contraddittorie e complesse;
3. saper mettere in prospettiva temporale problemi attuali;
4. essere in grado di valutare gli aspetti negativi di decisioni che appaiono positive;
5. essere in grado di assumersi responsabilità di giudizio.

Queste conoscenze e competenze dovrebbero, a mio modo di vedere, corredare un sapere tecnico, necessario in qualsiasi modello di EC, come la conoscenza delle istituzioni e del funzionamento dello stato e dei principali problemi sociali, politici ed economici che questo deve affrontare.

Un modello critico di EC non è indolore. Comporta seri problemi di decostruzione di convinzioni diffuse nella scuola, nella società e nel mondo politico. Comporta la necessità di mettere in crisi una visione stereotipata del concetto di cittadinanza, diffusa al punto tale da dominare un dibattito pubblico rassegnato alle beghe fra 'buonisti' e 'cattivisti'. E, infine, contempla la necessità di combattere l'insopprimibile tendenza a farsi assolvere, delegando le proprie responsabilità al dispositivo vigente delle regole. Questo insieme di concezioni e di pratiche ha diffuso nelle scuole una concezione della EC assai vicina a quella che ormai da decenni penetra lentamente e costantemente attraverso le cosiddette 'educazioni': alla legalità, all'intercultura, alla memoria, alla convivenza civile, ai media e così via. Un concetto di educazione che privilegia gli aspetti morali, pragmatici e immediatamente visibili della formazione, la cui pervasività è magnificamente mostrata dal dibattito parlamentare sulla legge. In quell'occasione, infatti, la totalità dei deputati intervenuti ha mostrato una visione quasi adisciplinare dell'EC. «Basta con il nozionismo», «L'EC non si studia sui libri», «La Costituzione non è un libro ma una guida per la vita quotidiana», «La scuola non serve per apprendere» sono solo alcune delle frasi che si sono ascoltate alla Camera, con una concordia raramente osservata nell'intera storia della Repubblica¹.

¹ Descrivo il dibattito parlamentare con le citazioni dei deputati qui ricordate in Brusa (2019).

2. La nuova legge e le Linee guida

Nel nuovo testo di legge, l'educazione civica è vista come una «matrice valoriale trasversale». Un codice morale e di comportamento in base al quale si suggerisce alle scuole di tenere conto del voto di educazione civica anche nel voto di condotta². Il prospetto delle undici competenze per la scuola di base (per la secondaria non sono ancora state pubblicate) disegna il profilo del buon cittadino e, al tempo stesso, è una conferma della proiezione pragmatica di queste Linee guida. A fine scuola di base, l'allievo dovrà essere solidale, rispettoso degli altri, amante dell'uguaglianza, rispettoso dell'ambiente, capace di usare razionalmente le sue risorse e perfino di avviare attività di riciclo. Sarà un allievo prudente (sa navigare in rete in modo sicuro e sa proteggere la propria identità) e avveduto, essendo capace di individuare *fake news* e confrontare le fonti. Gli elementi tradizionali dell'educazione civica (lo stato e le sue istituzioni) restano lo sfondo conoscitivo di queste nuove competenze di cittadinanza (competenza n. 2).

Pochi hanno notato che questa legge distrugge il rapporto privilegiato che l'EC aveva stabilito con la storia fin dal 1958, quando Aldo Moro introdusse questa disciplina nelle scuole medie e superiori. Si vede questa rottura nelle Linee guida dove si accenna alla storia in un paio di riferimenti del tutto cursori; è chiara nel dibattito parlamentare, dove nessuno (a parte l'On. Vittorio Sgarbi) ha ricordato i rapporti fra storia ed EC; la si nota in particolare nel fatto che l'insegnante di storia non è considerato il referente di questo insegnamento nella scuola di base, mentre nella secondaria di secondo grado si indica esplicitamente il docente di Diritto ed Economia. Luigi Cajani ha analizzato con attenzione quel testo³. Non ha mancato di notarne – individuandoli all'interno di un testo infarcito della retorica pedagogica degli anni '50 – gli aspetti cognitivi, che si concretizzano in particolare nel rapporto fra EC e storia. Un rapporto che si è

² Le Linee guida richiamano il comma 3 della legge 62/2017, voluta dal ministro Marco Bussetti: «La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Lo Statuto delle studentesse e degli studenti, il Patto educativo di corresponsabilità e i regolamenti approvati dalle istituzioni scolastiche ne costituiscono i riferimenti essenziali»: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>.

³ Luigi Cajani ne ha parlato nel convegno «Quelle éducation à la citoyenneté pour quelle démocratie? Perspectives transnationales du XIXe au XXIe siècle», organizzato dall'Institut Historique Allemand (Parigi, 25-27 novembre 2020): ringrazio l'autore per avermi messo a disposizione il suo testo. La legge sull'EC: *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*, in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», Serie Generale n. 143, 17.6.1958.

stabilizzato nei programmi di storia successivi⁴. Il testo di Moro spiega che l'EC è una disciplina ibrida, che funziona su tre livelli. Il primo, potremmo definirlo oggi come il livello istituzionale. Non si insegna la democrazia se non la si pratica. Quindi, è la scuola in quanto tale che può trasmettere agli allievi quel complesso di valori democratici che fanno parte dei desideri di ogni comunità euro-occidentale, quando si parla di EC. Tradotta in termini moderni, questa azione didattica non potrà che realizzarsi nel curriculum informale ed extra-disciplinare dell'istituto. Il secondo è quello che oggi definiremmo transdisciplinare. La formazione del buon cittadino è qualcosa che compete a tutte le discipline. Il terzo, è nel rapporto con la storia, perché è nel corso della sua evoluzione che si sono formate le strutture della civilizzazione umana e, in particolare, nel rapporto con la storia contemporanea, dal momento che è durante questo periodo che si sono formate le strutture politiche e sociali della Repubblica. «È la storia, infatti, che ha dialogo più naturale, e perciò più diretto, con l'educazione civica», sottolinea Moro.

Rispetto a questo impianto complesso, il dibattito parlamentare fa una scelta di riduzionismo spinto, dal momento che concentra il suo interesse solo sugli aspetti performativi dell'EC, quelli che attenevano, nel modello di Moro, al primo livello. A differenza del Parlamento, le Linee guida hanno il merito di aver recuperato almeno il livello transdisciplinare, perché sottolineano il principio che i contenuti dell'EC devono essere solidamente fondati sull'epistemologia delle varie discipline. Entrambi, in piena concordia, tagliano il filo diretto fra EC e storia. Separata dalla storia, e in particolare dalla storia contemporanea, l'EC si priva anche della sua dimensione di formazione politica. A ragionare con un filo di malizia, si potrebbe pensare che, per il legislatore italiano, il buon cittadino deve essere capace di intrecciare rapporti corretti con l'ambiente e con i suoi simili, ma tenersi lontano dal governo della cosa pubblica.

Questa scelta di politica scolastica è stata colta dalla manualistica. A dare un primo sguardo alla vasta produzione che l'editoria scolastica ha prontamente

⁴ *Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503: Programmi didattici per la scuola primaria*, in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», Serie Generale, n. 146, 27.6.1955. Mario Caligiuri (2019) sostiene che probabilmente Aldo Moro scrisse direttamente parti del decreto sull'EC 2019. Interessante e chiarificatore il dibattito presso la Treccani in occasione della presentazione del libro, con Brai, Fioroni e Auricchio: <https://www.unical.it/portale/portaltemplates/view/view.cfm?94685>. Il dibattito è pubblicato per intero da Treccani online: https://www.youtube.com/watch?v=6eraGssMPwE&ab_channel=TreccaniChannel. Sui programmi di storia italiani esistono vari contributi. Fra questi, Donato (2014), Cajani (2008, 2014); Brusa e Cajani (2008) dove si osserva bene il contrasto fra una storia cognitiva e una valoriale-identitaria.

messo in campo, si resta colpiti dalla pressoché totale assenza di storia. Qui e là uno stelloncino sulla democrazia ad Atene, sulle epidemie dei secoli andati, un riquadro dedicato all'inno di Mameli (peraltro esplicitamente citato nelle Linee guida e voluto dal dibattito parlamentare). Tutto molto episodico, salvo il capitolo sull'Unione Europea che si apre spesso con il racconto della sua formazione, e quello sulla Costituzione italiana, nel quale si approfitta per fare un breve excursus dallo Statuto alla Costituente. È una sorta di ribaltamento della manualistica precedente, dove l'EC era spezzettata in pagine, a volte anche in dossier corposi, che inframmezzavano i capitoli di storia e spesso di geografia. Quali che siano le preferenze, tuttavia, entrambe le soluzioni peccano di episodicità⁵. Nei testi passati il richiamo all'EC era sovente dettato dall'analogia facile, dalla giustapposizione delle situazioni: la democrazia – sempre lei! – a proposito di Atene, le migrazioni a proposito delle invasioni barbariche, l'intercultura o il terrorismo a proposito di quelle musulmane, la Shoah, addirittura, nel capitolo sugli antichi ebrei. Questa desultorietà non viene corretta, quanto piuttosto portata all'estremo negli stelloncini dei testi attuali⁶. Letti nel loro complesso, questi libri sembrano provenire da Flatlandia, una terra a due dimensioni, quella spaziale e quella dei problemi attuali. Manca lo spessore storico dei problemi descritti; manca la contraddittorietà della politica. Anche questa, laddove se ne parla, si diluisce in elenchi di date istituzionali: partiti, autonomie regionali, Brexit. I nuovi personaggi che campeggiano in questo universo piatto – Greta Thunberg, Malala Yousafzai, Don Puglisi, Peppino Impastato – non riescono a proporre questioni che non siano quelle dell'esemplarità della lotta e del sacrificio personale. Gli eroi che nel corso degli anni '70 erano scomparsi dalla manualistica storica italiana, inaugurando la stagione di una storia meno moraleggiante, sembrano ritornati.

3. Il ruolo della storia

I concetti che questi manuali raccontano, nonostante il dispiego delle date, vivono in un universo atemporale, dove i diritti nascono da bisogni, da esigenze di

⁵ Sulla frammentarietà dell'insegnamento dell'EC, vedi Bombardelli e Codato (2017).

⁶ AA.VV. (2020a: 6-8). Le altre osservazioni sono fatte a partire da un piccolo corpus di testi, che comprende Gentile *et al.* (2020), Corradini e Porcarelli (2020), AA.VV. (2020b), Ronga *et al.* (2020), AA.VV. (2020c). Tutti i riferimenti sono tratti da questi volumi.

giustizia e di libertà, dal principio che gli uomini sono tutti eguali. Andrebbero ricondotti sulla terra, in mezzo agli uomini. La storia permette questo viaggio mentale attraverso due tipi di contestualizzazione. La prima funziona con la distanza: allontanarsi dall'oggetto, metterlo in prospettiva. La seconda, al contrario, richiede la vicinanza massima nel contesto stesso in cui vive il soggetto che ricerca o che studia.

Mario Liverani ci fornisce un esempio di messa in prospettiva storica, quando suggerisce di osservare i concetti base dell'EC nel momento della loro formazione: è allora che si leggono con chiarezza, scrive (Liverani, 2008: 48-52). Un enorme vantaggio per la didattica. Raccontare, ad esempio, gli esordi della cittadinanza significa non solo parlare della nascita della città, ma anche spiazare gli allievi, facendo scoprire loro che il concetto di cittadinanza è straordinariamente divisivo, perché taglia l'umanità in due: chi sta dentro la città e chi ne sta fuori. Il cittadino da una parte, il barbaro, lo straniero, il villano, il cafone, l'apolide dall'altra. Possiamo moltiplicare gli esempi, per mostrare come si costruisce, nei fatti, l'alternativa fra cittadinanza inclusiva e esclusiva, come si formano i vari tipi di cittadinanza fino alla cittadinanza del welfare, alla quale siamo abituati e che ci sembra l'unica possibile. Non si tratta di «fare la storia dei concetti», quanto piuttosto di osservare che questi non nascono nella mente di un dio del diritto, ma nel sangue e nella contrattazione e, perciò, sono concetti – e regole – imperfetti, carichi di contraddizioni⁷.

4. Dal presente al passato

Osserviamo ora la strategia opposta, quella dell'immersione. L'allievo prende in esame proprio i casi in cui è strettamente ed emotivamente coinvolto. Si tratta di un approccio didattico che negli ultimi tempi – sotto l'incalzare di fatti sconvolgenti quali il terrorismo e le crisi economica, ambientale e sanitaria – sta prendendo quota nelle scuole. Di per sé, tuttavia, è una questione antica

⁷ Sviluppo questa ipotesi di curricolo di storia e EC in *Il concetto di cittadinanza e l'insegnamento della storia*, in <http://www.historyludens.it/didattica-della-storia/272-il-concetto-di-cittadinanza-e-l-insegnamento-della-storia.html>. Approfondimenti in questa direzione di S. Cavazza (2020: 149-162). Segnalo ancora l'articolo di Antonio Prampolini, sul concetto di cittadinanza dal fascismo ad oggi, nell'*Enciclopedia Treccani*: <http://www.historyludens.it/storia-contemporanea/338-il-concetto-di-cittadinanza-dal-fascismo-a-oggi-le-edizioni-dell-enciclopedia-treccani-come-fonte-storica.html>.

per gli insegnanti di storia. Marc Bloch ricorda nella sua *Apologia della storia* che quando assunse il primo incarico di insegnante in un liceo della Provenza, un ispettore lo istruì prontamente: «Parli di qualsiasi fatto del XIX secolo. Non è pericoloso. Ma attento a parlare di religione». Evidentemente, erano ancora vivi i ricordi delle guerre di religione moderne e dei massacri di età medievale, commenta André Kaspi, e questo rendeva 'pericoloso' insegnare quel tema, più ancora del recente caso Dreyfus. Questi 'temi difficili' variano secondo tempi e luoghi. In Francia la questione islamica è molto più sensibile che in Italia; mentre il Grande Brigantaggio, che accenderebbe più di un animo nelle classi dell'Italia meridionale, susciterebbe poche emozioni da quelle parti. Le crociate, argomento giudicato dai più noioso qualche decennio fa, oggi destano serie preoccupazioni in molte scuole del mondo (Wolley, 2008: 3-19, 222 ss.)⁸. Quando il tema è così caldo, il suggerimento didattico più diffuso è quello di 'raffreddarlo' ricorrendo all'analisi dei documenti e, quindi, al grande bagaglio di *savoir faire* metodologico accumulato dalla storia nel corso dei secoli. Man mano che gli insegnanti prendono coraggio nel trattare temi un tempo considerati tabù, si diffonde il *Debate*, un mediatore didattico basato sulle capacità di argomentare, che trasporta il conflitto dal piano dello scontro reale a quello della discussione. Qui l'incidenza della storia si fa sentire. Nel *Debate*, così come si pratica diffusamente, l'obiettivo finale è di formare un cittadino in grado di far valere le proprie opinioni con i mezzi della retorica. In una controversia storica rielaborata a scopo didattico, invece, lo scopo è di articolare argomenti e documenti a supporto di una tesi storicamente dimostrabile, e, al termine della contesa fra pari, confrontarsi con i risultati effettivamente raggiunti dalla ricerca⁹.

⁸ Razzismo, antisemitismo, discriminazione, società lacerate da attentati terroristi, radicalizzazione ed estremismo politico e religioso, crisi del modello repubblicano, di laicità, spasmi identitari: sono i temi della collana «Questions sensibles», dell'editore parigino Hermann, che al 2020 ha pubblicato finora tre libri, sul genocidio, l'antisemitismo e la penetrazione islamica nelle scuole (cfr. Kaspi, 2006: 9-17). Sulle difficoltà di questa didattica: Tutiaux-Guillon (2006), testo interdisciplinare che ha rilanciato questo approccio didattico. I «Cahiers Pédagogiques» hanno pubblicato nel 2009 un numero speciale sulle questioni sensibili e gli argomenti tabù: http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&cid_article=6542. In questo numero, Gilles Boyer – *Questions sensibles en histoire-géographie, quelle formation?* – sostiene che la storia e la geografia sono due materie particolarmente interessate dalle questioni sensibili: <http://www.enseigner-histoire-shoah.org/getMedia.aspx?ID=164>.

⁹ Qui descrivo più distesamente questo modello particolare di didattica controversiale: Brusa (2020: 49-72, spec. 67 ss.). Marco Cecalupo ha scritto un'unità didattica di storia controversiale che qui va citata, essendo sulla cittadinanza romana: *Dibattito al Senato di Roma: la cittadinanza romana ai barbari?*, in *Quaderno delle competenze*, allegato a Ciotti (2021).

Questo rapporto fra passato e presente, postulato in modo così forte da una EC che si voglia critica, varia nel corso del tempo. Fra le novità che il XXI secolo propone, ad esempio, c'è la trasformazione del passato in un campo di battaglia politico: e questo impone un terzo filone di rapporto fra EC e storia.

5. Educazione civica e politiche della memoria

Sempre più i governi fanno della memoria pubblica uno dei canali attraverso i quali si esprimono; sempre più movimenti e gruppi 'dal basso' si servono del passato come strumento per la loro affermazione. In quanto (anche) educazione politica, dunque, l'EC non può tralasciare questo fenomeno (del tutto ignorato dalla legge attuale). È tempo, a mio modo di vedere, di pensare a un'educazione che sia *della* memoria e non *alla* memoria. Non si tratta di sottigliezze grammaticali. L'educazione *alla* memoria odierna, promossa da governi ed egemone nel campo della formazione, nasce da una sorta di senso di colpa (tendiamo a dimenticare, e questo è male); coltiva un atteggiamento parenetico (ti sollecito a ricordare); è finalizzata spesso alla celebrazione di un fatto. L'educazione *della* memoria, invece, dovrebbe prendere atto della enorme pressione memoriale alla quale il soggetto è sottoposto. Dovrebbe fornirgli gli strumenti sia per leggere i programmi politici o culturali, sottesi a queste esortazioni a ricordare, sia per valutarne l'impatto sociale. Potrebbe essere, questo filone dell'EC, un buon modo per fare uscire le Giornate della memoria da una ritualità che si ripete sempre più stancamente, nonostante l'impegno di tanti insegnanti e di tante agenzie formative, e inserirle in un curriculum di forte senso civico¹⁰.

Il richiamo ad Aldo Moro è risuonato più volte nel dibattito parlamentare. È stato un riferimento costante di Luciano Corradini, che per svariati decenni (quaranta, come dice lui stesso) ha lavorato presso il Ministero per far approvare questa legge. A confrontare i documenti, tuttavia, sembra che il Parlamento si sia limitato a un omaggio formale nei confronti dell'uomo politico e padre costituente e ne abbia tradito, sostanzialmente, le idee. Quando Moro enunciò il legame stretto fra storia contemporanea e Costituzione, affermò conte-

¹⁰ Non conosco una letteratura su questo argomento. L'unico caso che posso citare è il corso di formazione promosso da Carla Antonini per l'istituto storico di Piacenza (4 dicembre 2020-26 gennaio 2021): <http://www.istitutostoricopiacenza.it/eventi-iniziative/educazione-civica/>.

stualmente che lo scopo di questo rapporto così stretto («concentrico», scrisse) era di «promuovere la consapevolezza critica della strutturazione civica». Fuori dalla storia, il testo legislativo diventa un dettato, morale e giuridico. Lo stesso Corradini ci conferma in questa interpretazione quando rivela che la ministra Lucia Azzolina ha inserito nelle Linee guida un emendamento da lui suggerito, nel quale la Costituzione è riconosciuta come criterio per «identificare diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali» (Lorito, 2020; Corradini, 2019). Come ho cercato di mostrare, la storia obbliga a un approccio critico all'apparato centrale dell'EC (e dunque alla Costituzione, come peraltro sostenuto correttamente da Corradini). Ho suggerito che questo approccio critico si possa realizzare sia attraverso una doppia contestualizzazione nel passato e nel presente, sia lavorando in classe sul rapporto fra passato e politica, uno dei nuovi terreni conflittuali della contemporaneità. Questa strategia cognitiva potrebbe mettere l'allievo in grado di scoprire crepe, contingenze, contraddittorietà di una norma, che perderebbe così il suo carattere sacro e giustificatorio dei comportamenti. Mettere l'allievo (il cittadino) a nudo di fronte alle scelte, al cospetto di una norma restituita alla sua umanità, significa metterlo nella condizione ideale per assumersi la responsabilità di accoglierla. In questo, credo, consista l'apporto formativo che la storia conferisce all'EC.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2020a), *2030. Percorsi di educazione civica*, Varese, Trama.
- AA.VV. (2020b), *Educazione civica e ambientale*, 2 voll. (biennio e triennio), Milano, Rizzoli.
- AA.VV. (2020c), *Per un mondo migliore. Itinerari di educazione civica*, Torino, Sei.
- Adorno, S., Ambrosi, L. e Angelini, M. (2020) (a cura di), *Pensare storicamente*, Milano, Hoepli.
- Bombardelli, O. e Codato, M. (2017), «Country Report: Civic and Citizenship Education in Italy: Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization», *Journal of Social Science Education*, 16 (2), 73-85.
- Brusa, A. (2020), «Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi», in Adorno, Ambrosi e Angelini (2020).
- Brusa, A. (2019), «Del pasticcio dell'educazione civica e dei suoi legami ambigui con la storia», *Historia Ludens*, 17 giugno, <http://www.historialudens.it/geosto->

- ria-e-cittadinanza/332-del-pasticcio-dell-educazione-civica-e-dei-suoi-legami-ambigui-con-la-storia.html.
- Cajani, L. (2014), «I recenti programmi di storia per la scuola italiana», *Laboratorio dell'ISPF*, XI, 8-25.
- Cajani, L. (2008), «La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro», in A. Brusa e L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, pp. 248-85.
- Caligiuri, M. (2019), *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Cavazza, S. (2020), «La storia come educazione alla cittadinanza», in Adorno, Ambrosi e Angelini (2020).
- Ciotti, M. (2021), *La bussola della Storia*, vol. 1, Torino, Loescher, in corso di stampa.
- Corradini, L. e Mari, G. (2019) (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano, Vita e Pensiero.
- Corradini, L. e Porcarelli, A. (2020), *Una convivenza civile. Itinerari di Educazione civica*, Torino, Sei.
- Donato, M.P. (2014), «L'insegnamento della storia, la riforma perenne della scuola e un passato che non passa», *Laboratorio dell'ISPF*, XI, 2-7.
- Gentile, E. et al. (2020), *Cittadini ora*, Brescia, La Scuola.
- Kaspi, A. (2006), «Enseigner les questions difficiles», in *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution?*, Paris, Eduscol, pp. 9-17.
- Liverani, M. (2008), «A che serve la storia», *Mundus*, 1.
- Lorito, E. e Corradini, L. (2020), «L'educazione civica è un ritorno alla civile convivenza», *Panorama*, 7 luglio.
- Ronga, L. et al. (2020), *Cittadini d'Italia e del Mondo. Educazione civica per la scuola secondaria di primo grado*, Brescia, La Scuola.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006), «Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie», in A. Legardez e L. Simonneaux (éd.), *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Issy-les Molineaux, Esf.
- Woolley, M. (2008), «T.E.A.C.H. – Teaching Emotive And Controversial History», *Mundus*, 1.