

Lorenzo Benadusi

Aldo Moro lo suicidarono. Riflessioni sulla storia e l'educazione civica

(doi: 10.12828/100684)

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.

«Aldo Moro lo suicidarono»

Riflessioni sulla storia e l'educazione civica

di **Lorenzo Benadusi**

Title: «Aldo Moro Was Killed Himself». Reflections on History and Civic Education

ABSTRACT: *The essay analyzes the relationship between history and civic education. The aim is to show how the adopted theoretical approach affects the practical implications concerning education and learning.*

KEYWORDS: *History, Politics, Constitution, Civiness*

Primavera del 2001, gita scolastica ad Assisi, gli studenti sono tutti di fronte al crocifisso di San Damiano e con candida ingenuità uno di loro chiede alla maestra cosa ci fa lì Batistuta; come risposta ottiene lo stizzito invito a uscire dalla chiesa. L'episodio di per sé banale è rivelatore di un problema di prospettiva: per la maestra è inconcepibile che il bambino non sappia riconoscere Gesù Cristo. Bene, nella mia esperienza di docente universitario di Storia contemporanea e di Storia della cultura in età contemporanea questi scollamenti sono all'ordine del giorno, rendendo estremamente difficile trovare un retroterra elementare di conoscenze comuni da cui partire per trattare con gli studenti gli argomenti dei corsi. Il problema è duplice perché il timore di non poter dare nulla per scontato porta a un eccesso di spiegazioni, e il timore di essere pleonastici a una indebita semplificazione dei concetti.

L'assenza di conoscenze comuni rende estremamente difficile uno dei processi fondamentali dell'apprendimento: l'analogia. Come poter spiegare una cosa

Lorenzo Benadusi, *Università degli Studi Roma Tre*,
lorenzo.benadusi@uniroma3.it

facendo riferimento ad un'altra? come comparare dei fenomeni per evidenziarne differenze e similitudini? come utilizzare il presente per comprendere il passato? Non avere elementi culturali condivisi: un quadro, una canzone, un film, un romanzo, una poesia, una preghiera non facilita il dialogo intergenerazionale, rendendo problematico il rapporto tra docente e discente. Un esempio banale può rendere l'idea: se io e i miei studenti abbiamo tutti visto *Via col vento* possiamo facilmente trovare degli spunti di riflessione sulla guerra civile americana, sugli stati del Sud e il razzismo; lo stesso può accadere a partire dal più recente *Django*. Ma se nessuno conosce questi film sarebbe opportuno farli vedere agli alunni, per partire da qualcosa di condiviso, scelto in base all'età e al livello di istruzione della classe: da *Le avventure di Huckleberry Finn* a *Lincoln* di Spielberg, per rimanere sul tema.

Penso che in particolar modo riguardo all'educazione civica questo sforzo è fondamentale perché il livello di acculturazione politica esterno alla scuola è andato drasticamente diminuendo. Il ruolo dei giornali e telegiornali, di associazioni, partiti, sindacati è scemato al punto da non facilitare la conoscenza, anche parziale e ideologica, delle forme elementari di funzionamento dei sistemi politici. In breve un ragazzo può non ricevere in famiglia o altrove indicazioni anche minime su cosa si intende per elezione, parlamento, governo, Stato, legge, tassazione, pubblica amministrazione, oppure sulla differenza tra una monarchia e una repubblica, tra un sistema capitalista e uno comunista, tra una democrazia e una dittatura, tra una legge elettorale maggioritaria e una proporzionale, tra una tassazione progressiva e una proporzionale, tra cattolicesimo e protestantesimo. Al tramonto delle tradizionali forme di associazionismo politico si è unito quello delle tradizionali forme di partecipazione; non a caso anche l'attivismo studentesco all'interno e all'esterno delle scuole è diventato sempre più sporadico, finendo in molti casi per ridursi a una settimana di autogestione. Mi sembra dunque necessario concepire l'educazione civica in primo luogo come acquisizione di un lessico della politica e di alcuni concetti fondamentali ad essa connessi. La dimensione concettuale serve – come osserva Reinhart Koselleck (2009) – a comprendere l'evoluzione dei modi di pensare e a cogliere i cambiamenti di significato.

Per favorire questo approccio semasiologico gli strumenti didattici da utilizzare possono essere molteplici, partendo dai concetti in astratto o dalla lettura di alcuni documenti dove sono presenti termini che verranno successivamente

approfonditi. Partendo da questa didattica per concetti (Mattei, 2007), o per meglio dire per parole chiave, sarà possibile arrivare a un lessico civico condiviso, a una sorta di lemmario della politica, da utilizzare per affrontare questioni più complesse.

Si arriva qui al secondo punto della questione e cioè all'utilità o meno dell'educazione civica. Solitamente vi è chi la ritiene superflua, perché concepita e insegnata male, perché priva di un monte ore adeguato, perché non legata a un programma, o perché non meritevole di un insegnamento specifico. È questa la tesi di Claudio Giunta (2019), che in un eccesso di fiducia nel valore pedagogico della cultura ritiene che l'educazione civica si possa fare parlando d'altro, perché è in realtà già presente nella maggior parte degli insegnamenti, basta volerli usare per illuminare i modi e le norme della vita pubblica. Insomma nel mondo ideale non vi sarebbe bisogno di questa nuova materia, dato che il professore di lettere la farà leggendo Dante o Manzoni, quello di inglese commentando Shakespeare o Stuart Mill, quello di storia parlando di fascismo o antifascismo, quello di musica insegnando l'Inno alla gioia o l'Inno di Mameli. Si tratta appunto di un mondo ideale, che richiede livelli di competenza e sensibilità complessi, mentre appare assai più realistico immaginare che questo possa avvenire dedicando un programma specifico all'argomento. Del resto nelle stesse Linee guida della legge si fa espressamente riferimento alla necessità di «far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione».

Vi è poi chi reputa l'educazione civica persino dannosa. Il danno sarebbe dato dal fatto di svolgere una pericolosa forma di indottrinamento, dando una connotazione ideologica alla scuola, intesa come strumento per far interiorizzare norme di comportamento e modi di pensare connotati politicamente. Anche l'idea di educazione alla cittadinanza democratica viene da questo punto di vista criticata in quanto la democrazia stessa, dietro la sua apparente neutralità, nasconde l'aggiunta di aggettivi qualificativi che le danno una valenza politica specifica. Questa argomentazione lascia perplessi perché l'ipotesi di una scuola non democratica può significare concepirla come una istituzione antidemocratica o come un contenitore asettico: una scuola insomma dove acquisire conoscenze e non competenze, nozioni e non valori. È questa la tesi di Ernesto Galli della Loggia e di altri intellettuali su posizioni simili, che fanno finta di non vedere quanto in realtà la scuola di stampo ottocentesco, da loro nostalgicamente rim-

pianta, fosse basata ancor più di oggi sui valori e su una concezione rigida della società e dei rapporti sociali. Una scuola gerarchica ed elitaria, incentrata per molti versi sul trinomio dio, patria e famiglia non appare affatto quel paradiso incontaminato dalla deriva ideologica del Novecento. Non esiste poi una assenza totale di trasmissione dei valori, perché la scuola è di per sé un'agenzia educativa: non sono forse valori la puntualità, la serietà, la responsabilità, l'onestà, il rispetto delle regole, degli spazi comuni, degli insegnanti e dei compagni? Non mira a far apprendere atteggiamenti e modelli di comportamento una scuola elementare Montessori? La lettura del libro *Cuore* è forse priva di risvolti etico-politici? Evidentemente no, come non lo è del resto *l'Elogio di Franti* di Eco.

Anzi, quello che sorprende nella scuola italiana non è l'eccesso di indottrinamento dall'alto degli studenti, ma il deficit di forme ragionate di trasmissione di pratiche e atteggiamenti riguardanti la convivenza civile. Si finisce troppo spesso per dimenticare che la classe stessa è un microcosmo fatto di regole e di interazioni sociali complesse, e che specie alle elementari questa interazione è parte costitutiva del modo con cui i bambini imparano a stare insieme. Il trascorrere in molti casi otto ore al giorno con altri coetanei è di per sé una palestra formativa di rapporti sociali, ma queste modalità relazionali andrebbero indirizzate in modo competente e non lasciate totalmente libere. Rispetto ad altri paesi in Italia ad esempio non viene dato nessun particolare risalto all'idea di fiducia reciproca e di onestà, la facilità con cui si ricorre al copiare è un esempio di questa scarsa attenzione all'etica della responsabilità individuale. La totale noncuranza dell'educazione fisica è un ulteriore spia della sottovalutazione del ruolo dello sport nel veicolare valori di gruppo come l'altruismo, la collaborazione, la competizione, l'assunzione di ruoli diversi, la disciplina, il fair play, il rispetto delle regole, il saper vincere o perdere.

Educazione civica ed etica pubblica sono dunque complementari e se c'è una continuità di lungo periodo nel sistema educativo italiano è proprio la scarsa attenzione data a questi aspetti, per veicolare solo sotto traccia una serie di riferimenti attinenti al mondo politico e alle regole della convivenza civile. Per di più quello che appare evidente negli ultimi anni è il rischio di una deriva qualunque, che porta a diffondere negli studenti l'antipolitica, intesa come assenza di differenze sostanziali tra i politici, come scadimento morale del loro agire e come visione negativa del compromesso, inteso come accordo sotto banco se non addirittura come sottile forma di corruzione.

Il fatto che i temi politici vengano affrontati a scuola solo indirettamente è dovuto anche al fatto che l'educazione civica è un ambito interdisciplinare che ha a che fare con il diritto, la storia, la filosofia e anche l'economia, la sociologia e l'ecologia, ma la responsabilità di un singolo docente, unita alla collaborazione con gli altri, è fondamentale per non disperdere in momenti spot, scollegati tra loro il percorso didattico programmato. Del resto è impossibile individuare insegnanti con tutte queste competenze, che possono aver acquisito solo i laureati in scienze politiche, certamente non i più presenti tra il corpo docente. La formazione specifica di maestri e professori risulta dunque importante, così come la possibilità di tenere aggiornate le proprie competenze. Resta infine il problema dei programmi e dei contenuti da insegnare.

1. L'educazione civica tra storia e costituzione

Il valore centrale che viene attribuito alla costituzione dalla nuova legge sull'educazione civica è il portato di una lunga storia, tanto è vero che la precedente si chiamava «Cittadinanza e Costituzione». Anche adesso si prescrive che «gli alunni devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale sia nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, sia in quella del secondo ciclo». Ora il rischio di tale approccio è quello di finire per sacralizzare e ipostatizzare la costituzione, rendendola una raccolta di principi astratti con scarsa attinenza con la realtà (Bianchini e Morandini, 2017). Ma se questo primo punto del programma ministeriale appare troppo specifico, gli altri due sullo sviluppo sostenibile e sulla cittadinanza digitale finiscono per aprirsi a una serie troppo ampia di obiettivi. Abbiamo così l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie, l'educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni, l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva, l'educazione ambientale, e ancora la formazione di base in materia di protezione civile, la formazione al rispetto per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione. Un elenco di buone pratiche e di principi virtuosi che fino a ora si sono ridotti quasi sempre a momenti sporadici di sensibilizzazione, incentrati sul coinvolgimento emotivo, sull'esaltazione retorica, sull'attività extracurricolare in aula magna con l'invitato di turno. Invitato che

quasi sempre è il personaggio noto: Carofiglio che parla di legalità, Cazzullo che presenta il suo ultimo libro sulle donne del telefono rosa o sui poveri nonni morti congelati nelle trincee della Grande Guerra. I limiti di questo modo di agire sono così espressi da Giunta:

Non c'è niente di male nel leggere l'ultimo libro di Gustavo Zagrebelsky o di Gherardo Colombo. Ma il fatto è che gli insegnanti non sono semplicemente un segmento del «pubblico colto». A loro va chiesto uno sforzo supplementare, quel po' di sprezzatura, chiamiamola così, che aiuta a non dare tutto per scontato e, se occorre, a mettere in dubbio le opinioni più diffuse. Altrimenti la difesa della Costituzione diventa pura retorica, difesa del testo in sé e non delle energie che esso vuole preservare, posa impegnata (e a tratti politicamente connotata); in definitiva, cassa di risonanza di un dibattito mediatico pieno di troppi luoghi comuni.

Non c'è molto da aggiungere e sarebbe auspicabile avere un corpo insegnante capace di interloquire in maniera problematica con la produzione culturale più recente, ma è il loro stesso ruolo a rendere difficile l'andare al di là del conformismo: per lo scarso dialogo con l'università e il mondo della ricerca, per la ripetizione anno dopo anno di contenuti sempre uguali, per l'inevitabile ricorso al manuale. L'invito può essere dunque quello di sviluppare di volta in volta un programma specifico di approfondimento, dedicando al tema scelto il tempo necessario per ampliare le proprie conoscenze, anche servendosi di competenze che provengono da fuori la scuola, e organizzando laboratori interdisciplinari, lavori di gruppo e gite scolastiche (Adorno, Ambrosini e Angelini, 2020). Riguardo quest'ultimo aspetto mi sembra proficua l'esperienza della partecipazione degli studenti alle sedute parlamentari, la realizzazione dei tg dei bambini, i programmi di raccolta differenziata e di tutela del verde pubblico, l'iniziativa adotta un monumento o io leggo perché. L'esempio di altri paesi può arricchire le esperienze, prendendo in considerazione anche quelle extrascolastiche, come ad esempio l'attività svolta in Germania dai sedici centri di educazione civica statale.

A volte poi sarebbe utile osservare dal punto di vista scelto anche le altre materie curriculari, perché non mancano i casi in cui si dedicano ore a parlare della parità di genere per poi trovarsi sul libro di italiano delle elementari il seguente brano:

La mia supermamma si mette il rossetto, cucina i tortelli, poi stira camicie, va in posta di corsa, di corsa al mercato, saltella in palestra, lavora in ufficio e poi va all'incontro

con la mia maestra. Insieme alle amiche si beve del tè e trova anche il tempo di stare con me!

Papà è il solito tiratardi. A volte bisogna chiamarlo anche cinque volte: papà è pronto in tavola! E lui: solo un attimo che c'è una notizia importante in tv. Dopo qualche minuto: papà, il cibo si raffredda. E lui: sì, arrivo subito devo controllare sul computer se mi è arrivata una mail. Insomma, finalmente, dopo vari richiami compare lui, il nostro adorato paparone¹.

Un ulteriore problema riguarda il rapporto tra passato e presente, il cambiamento in corso nel modo di concepire la democrazia, la cittadinanza, la partecipazione politica; il ruolo delle istituzioni tende infatti a far apparire superflua la storia (Brusa, 2008; Bevilacqua, 2004; Bosco e Mantovani, 2004, Prosperi, 2021). Ciò è dovuto anche al fatto che la storia della seconda metà del Novecento è in pratica ancora negata, perché liquidata sbrigativamente nell'ultimo mese dell'ultimo anno delle superiori. Il passato appare così sempre più come un mondo lontano e incomprensibile, proprio perché non si riescono a cogliere i suoi legami con il presente. Se l'antecedente non serve più a fare chiarezza, gli avvenimenti in questa assenza di prospettiva faticano ad essere collocati nello spazio e nel tempo, quindi finiscono per confondersi in un tutto indistinto. Ma forse, come nota Marco Bellabarba (2013), «è giunto il tempo di chiedersi se l'assedio del presente non dipenda anche dalla crisi di un modello di studio del passato che abbiamo ricevuto in eredità un paio di secoli addietro e dal quale facciamo fatica a liberarci». Il paradosso è quello di un appiattimento su un presente su cui non c'è nessuna riflessione competente, emblematico in tal senso è l'utilizzo del tema di attualità, dove si chiede agli studenti una generica espressione del loro punto di vista su questioni importanti, su cui non gli sono stati forniti materiali di approfondimento. Così, mentre per fare il tema su Leopardi devono averlo letto e aver magari anche studiato diversi testi critici, sono invitati a parlare di intercultura a partire da un articolo di giornale, senza neanche aver visto una cartina dei flussi migratori o sapere che esiste l'antropologia.

Inoltre, di fronte a una scuola con ancora una marcata impronta storicista, i pochi legami della storia con il presente tendono a limitarsi al suo uso pubblico, quasi sempre dovuto a ricorrenze. Il valore pratico-politico della conoscenza sto-

¹ *Sulle ali di Pepe*, Milano, Rizzoli Educational, 2018.

rica è un elemento fondamentale che serve a evitare il rischio di una storiografia senza problemi, senza domande e questioni aperte. Allo stesso tempo però la rilevanza data, specie nella contemporaneistica, agli aspetti politici determina un eccessivo ricorso a una storia valutativa o all'idea che essa si riduca a scontro di opinioni tra giudizi etico-politici contrapposti. Anzi sarebbe meglio dire tra pregiudizi, perché la competenza storica tende a diminuire per un ricorso eccessivo alla memoria e alla semplificazione e per una visione stereotipata del passato, basata sul paradigma vittimario e sulla teoria del complotto.

2. La scuola è anche un imbuto

La scuola è anche un imbuto perché non si limita a insegnare a imparare, a far acquisire competenze e metodi di apprendimento, ma a diffondere conoscenze, nozioni e saperi. Il problema sta proprio nel disgiungere questi diversi momenti, mentre è la loro correlazione che permette di rendere più completo il percorso didattico. Conoscere, valutare, applicare ed elaborare sono elementi indispensabili e utili anche per compiere scelte politiche consapevoli. La scuola di per sé è uno strumento di educazione civica, perché senza la capacità di saper leggere, scrivere, comprendere, rielaborare, criticare e problematizzare è molto difficile sviluppare le attitudini necessarie per prender parte attiva alla vita pubblica e politica del paese. Da questo punto di vista mi sembra dalla mia esperienza di professore universitario di storia contemporanea che la situazione si è fatta progressivamente preoccupante². Senza entrare per ora nel merito delle responsabilità, un dato mi appare evidente: un numero sempre maggiore di studenti universitari non è in grado di scrivere correttamente in italiano, non è in grado di comprendere un testo, di individuarne gli argomenti principali, di sintetizzarlo e soprattutto di rielaborare le nozioni apprese. Nel caso della storia questo è molto evidente, perché lo sforzo di memorizzare un gran numero di date, fatti e personaggi storici, senza aver prima acquisito queste competenze fondamentali, porta al tentativo infruttuoso di pescare al buio una serie di elementi specifici tutti mischiati tra loro. Non a caso risultano difficili soprattutto le domande ampie ma non generiche, basate su un raffronto tra epoche o contesti naziona-

² Il riferimento principale è dato dagli studenti della laurea triennale in Lingue, prevalentemente romani.

li diversi. Altrettante difficoltà emergono nella capacità di motivare il proprio punto di vista e nel giustificare le proprie affermazioni.

Ma torniamo all'educazione civica; ebbene proprio le conoscenze elementari di tipo politico sono quelle che appaiono più deficitarie, perché in primo luogo gli studenti non hanno acquisito un lessico di base. Nei compiti scritti chiedo sempre di dare alcune definizioni:

Liberismo: il liberismo è un termine che viene usato per indicare la ribellione del popolo contro il suo stesso governo, cioè liberarsi dai propri esponenti politici che non adempiono ai loro doveri.

Sionismo: il sionismo è il genocidio degli ebrei ad opera dei nazisti; è un fenomeno che riguarda il senso di dover appartenere a un popolo, il caso più popolare è quello degli ebrei; è un movimento che prese avvio dai savi anziani di Sion; è il culto di Sion l'antico dio degli ebrei.

L'inconsapevole utilizzo di termini fuori contesto, il vago ricorso a espressioni del tutto generiche, la giustapposizione di concetti antitetici fa sì che in alcuni casi se si prova a leggere le risposte senza far mente alle domande si avrà un quadro sfumato, con considerazioni valide per ogni epoca, ogni luogo e ogni circostanza. Insomma, se spesso non si riesce a capire chi fa cosa, quando, dove e perché, in molti altri casi la confusione è tale da disorientare. Ecco di nuovo alcuni esempi:

Il confronto tra liberali e conservatori nell'Inghilterra vittoriana: l'Inghilterra vittoriana è caratterizzata soprattutto da ideali molto precisi e severi e ciò si verificò anche nella politica inglese di quel periodo. La politica ebbe molti cambiamenti, avendo al potere la Regina e dato che questo periodo storico fu un periodo di rivoluzione e ribellione da parte del popolo ci fu una netta divisione tra i cittadini con pensieri molto diversi uno dall'altro e sono: i liberali e i conservatori.

La presidenza Kennedy: Kennedy in generale adotterà una politica liberale moderata, quasi conservatrice e in senso progressista a differenza della politica adottata dai suoi fratelli.

E finiamo con un'altra risposta, sui governi di centro-sinistra dell'Italia repubblicana degli anni Sessanta, che raggiunge livelli geniali di surrealtà:

Il 2 giugno attraverso il referendum nacque in Italia la Repubblica con a capo il socialdemocratico De Gasperi. Aveva quasi tutti i partiti contro, lo stesso Togliatti, rivoluzio-

nario, si distaccò e venne poi fucilato fuori da Montecitorio. De Gasperi voleva restare a capo del governo ancora per tanto tempo, e ci fu una truffa per quanto riguarda il voto di una legge, infatti boicottò i voti, vincendo con il 51% il 68% dei seggi. Salì poi Aldo Moro che tentò di riformare la Costituzione, ma i suoi alleati, le brigate rosse, dopo la rivolta a Piazza Fontana, lo suicidarono.

Questi esempi sul modello *Io speriamo che me la cavo* vanno però valutati attentamente, perché possono essere utilizzati per avvalorare l'ormai ripetitiva invettiva contro la presunta decadenza della scuola italiana. Lo spazio che i giornali danno alle argomentazioni moralistiche e del tutto prive di un'analisi seria dei dati e dei fenomeni in corso di Silvia Ronchey o di Galli della Loggia denotano un evidente tentativo di delegittimare la scuola, per esaltare un ipotetico regno della meritocrazia. I nemici sono la scuola e l'università di massa, nati da quel fenomeno deleterio che è stato il '68. In primo luogo le riflessioni di questi intellettuali nascono da considerazioni sulla scuola che in realtà hanno a che fare solo con il liceo e in particolar modo con la loro esperienza di studenti liceali. Come è stato osservato queste posizioni si possono riassumere in tre punti fondamentali: la nostalgia dell'età dell'oro della scuola italiana; l'esaltazione della disciplina, del merito e del rispetto; l'idealizzazione della didattica tradizionale basata solo sulle conoscenze e la demonizzazione di quella basata anche sulle competenze.

Insomma a farla breve la questione è semplice: vista l'impossibilità di avere una scuola buona per tanti, meglio averne una buona per pochi (Galli della Loggia, 2019). Questa è la preoccupazione a cui far fronte, eliminando in primo luogo l'ancoraggio ai valori democratici. Don Milani, De Mauro vanno banditi perché simbolo di quell'ideologia demagogica e oscurantista, cattolica e comunista che ci ha fatto tornare ad essere analfabeti (Ronchey, 2019). A ben guardare il problema appare invece quello di una forte disuguaglianza nell'apprendimento e in particolar modo proprio di quelle conoscenze e competenze che si affinano soprattutto fuori dalla scuola. È questa un'ammissione di un fallimento, grave e pericoloso, è la constatazione del non raggiungimento degli obiettivi di una scuola democratica, volta a favorire la mobilità sociale e a limitare le disuguaglianze economiche, sociali e culturali di partenza. Ma questo non significa che gli obiettivi sono sbagliati, ma che per le caratteristiche storiche dell'Italia è molto difficile raggiungerli e proprio per questo servirebbero più strumenti, ulteriori risorse e nuovi programmi. Perciò ben venga l'educazione

civica, ma che sia fatta a partire proprio dal valore dell'educazione, della conoscenza, della competenza e del ruolo delle istituzioni scolastiche.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, S., Ambrosi, L. e Angelini, M. (2020) (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli.
- Bellabarba, M. (2013), «Sull'insegnamento della storia», in A. Savoia e C. Giunta (a cura di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Trento, Iprase, pp. 25-28.
- Bevilacqua, P. (2004), *L'utilità della storia*, Roma, Donzelli.
- Bianchini, P. e Morandini, M.C. (2017), «A Useless Subject? Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1, 54-70.
- Bosco, G. e Mantovani, C. (2004) (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Brusa, A. (2008), «Le sfide dell'insegnamento della storia», in A. Brusa e L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, pp. 13-26.
- Galli della Loggia, E. (2019), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola*, Venezia, Marsilio.
- Giunta, C. (2019), «La fascista intelligente e l'educazione civica», *il Mulino*, 4.
- Koselleck, R. (2009), *Il vocabolario della modernità*, Bologna, Il Mulino.
- Mattei, M. (2007), *Insegnare con i concetti. Educazione alla cittadinanza*, Milano, Franco Angeli.
- Prosperi, A. (2021), *Un tempo senza storia*, Torino, Einaudi.
- Ronchey, S. (2019), «Perché siamo tornati analfabeti», *la Repubblica*, 12 luglio.

