

L'«educazione civica»: una “disciplina” “non disciplina nel sistema di istruzione italiano”?

di Raffaele Marzo*

20 ottobre 2023

Sommario: 1. Orientamento preliminare. – 1.1. ...di merito... – 1.2. ...e di metodo. – 2. L'affermarsi dell'«educazione civica». – 2.1. Il D.P.R. n. 585/1958 e la Costituzione come «esperienza storica». – 2.1.2. (segue) «Educazione civica» e didattica: primi esemplari, modalità e percorsi di insegnamento – 2.2. Le previsioni contenute nel D.M. del 9 febbraio 1979 per la scuola media e quelle previste nel D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 per la scuola elementare. – 2.3. La Direttiva n. 58 dell'8 febbraio 1996 e la propensione verso «nuove dimensioni formative». – 2.4. La legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 e il D. Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004. – 2.5. Il Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 adottato dal Ministero per la Pubblica Istruzione. – 2.6. La “svolta” (apparente?) operata dal D.L. del 1° settembre 2008 n. 137, conv. con L. n. 169/2008 e l'integrazione del modello ad opera di successivi interventi (L. n. 222/20012 e L. n. 107/2015). – 3. L'attuale «educazione civica» (l. n. 92 del 2019): struttura e profili caratterizzanti. – 3.1. (segue) L'incidente trasversalità. – 3.1.2. (segue) Traguardi, competenze e obiettivi specifici di apprendimento: le «Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica». – 4. La previsione di un'atipica valutazione. – 5. L'insegnamento dell'«educazione civica» nell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione. – 6. Brevi conclusioni (sugli esiti dell'indagine).

1. Orientamento preliminare

1.1...di merito...

La derivazione del verbo latino *educĕre* riconosce alla parola educazione un carattere dinamico (trarre fuori, appunto) la cui collocazione all'interno del sistema di istruzione, però, non è per nulla agevole, generando dilemmi ed incertezze che hanno, a dire il vero, radici antiche¹. In questo senso, le contraddizioni più interessanti risalgono al tempo della Rivoluzione francese (ove affiora la diffusione dei c.d. «catechismi costituzionali»²) e possono cogliersi mirabilmente esaminando le opposte posizioni espresse da Condorcet e Talleyrand: «il primo era pervaso dalla convinzione che la lotta contro l'ignoranza e la diffusione dell'istruzione avrebbero di per sé stesse promosso l'adesione spontanea ai principi etici del nuovo mondo che la Rivoluzione

* Dottore di ricerca in Social Sciences and Humanities, Università Niccolò Cusano – Tel. Roma.

¹ G. ZAGREBELSKY, *Mai più senza mastri*, il Mulino, Bologna, 2019, 49.

² S. ILLARI, *Insegnamento della Costituzione ed educazione civica*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (cur.), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2016, 427 ss.

ostentava con la forza di una rivelazione, Talleyrand abbracciava risolutamente l'idea dello Stato come necessario istitutore e dispensatore della morale rivoluzionaria, cioè educatore»³. Tali divergenti profili di ordine teoretico si riverberano, non a caso, sul "ruolo" assunto *dalla modalità* di trasmissione dei principi legati al testo costituzionale. Infatti, specie per Talleyrand, la Costituzione doveva essere innalzata a catechismo civile sicché necessitava di una morale ad essa conforme, ma dall'altra parte correndo il rischio, previsto da Condorcet, di implementare una religione civile che con il pretesto di accarezzare la libertà avrebbe finito per oltraggiare la libera coscienza⁴.

L'accennata disputa – trascinatasi a lungo in momenti storici successivi e acuitasi, soprattutto, durante i regimi autoritari – rammentando, ad es., al notorio⁵ cambio di denominazione, operato durante il fascismo, del *Ministero della Pubblica Istruzione* in *Ministero dell'Educazione* – reca in sé il problematico rapporto tra «istruzione da impartire (etimologicamente: far parte qualcuno della conoscenza di qualcosa) ed educazione da inculcare (introdurre a forza un atteggiamento etico)»⁶, sollecitando la relazione instauratasi tra due principali agenzie: scuola e famiglia⁷.

L'indicato rapporto, nel contesto italiano, costituisce uno dei temi ricorrenti e, al tempo stesso, maggiormente complesso da comporre, posto che l'«istruzione» rimanda a contenuti maggiormente acquisiti e consolidati⁸, il compito educativo, per quanto connesso, «appare come afferente ad una sfera dove l'ordinamento può entrare solo parzialmente e con grande cautela, per non scalfire l'autonomia dei privati [...]»⁹ giacché esercitato, *ex art. 30 Cost.*, dai genitori sui quali grava una specifica responsabilità¹⁰.

A tacere dell'assenza di un calco linguistico che eleva *nominalmente* l'educazione a diritto di rango costituzionale¹¹, il legislatore italiano, in tempi e modi

³ ZAGREBELSKY, *Op. cit.*, 51.

⁴ *Ivi*, 52.

⁵ Trattasi di un «passaggio significativo se si considera nell'ottica di allargamento di orizzonti e di funzioni del Governo in relazione alla trasmissione degli abiti culturali del regime»: cfr., M. MORANDI, *Il sistema nazionale della pubblica istruzione: una storia italiana*, in G. MATUCCI, F. RIGANO (cur.), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2016, 23.

⁶ G. ZAGREBELSKY, *Op. cit.*, 54.

⁷ M. TROISI, *Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19*, in G. LANEVE (cur.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Edizioni Università di Macerata, Macerata, 2020, 88; e che, peraltro, riecheggia nell'art. 7 della L. n. 92/2019.

⁸ M. BENVENUTI, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. ANGELINI, M. BENVENUTI (cur.), *Le dimensioni dell'istruzione. Atti del Convegno di Roma, 23-24 gennaio 2014*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2014, *passim*; A. M., Poggi, *Per un «diverso» Stato sociale. La parabola dell'istruzione nel nostro Paese*, il Mulino, Bologna 2019, *passim*; benché critica sul tentativo di «torsione» di tale diritto: R. CALVANO, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse, Roma, 2019, 28 ss.

⁹ B. AGOSTINELLI, *L'educazione della prole tra antiche prerogative genitoriali e nuovo interesse del minore*, in *Riv. dir. civ.*, fasc. n. 1/2021, 155.

¹⁰ G. MATUCCI, *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in G. Matucci, F. Rigano (cur.), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano, 2016, 233 ss.

¹¹ Corte cost., sent. n. 7 del 1967, punto 3, secondo la quale «[...] non è da disconoscere la distinzione tra i concetti di insegnamento, di istruzione e di educazione». Si v., però, la precisazione in M. CARDUCCI, *Riconoscimento ed efficacia del diritto all'educazione in Italia*, in F. FACURY SCAFF.,

diversi, ha provato, tra le altre cose, “a coprire” la distanza proprio mediante la promozione dell’insegnamento dell’«educazione civica» a scuola; e lo ha fatto dapprima prediligendo «un carattere informativo e formativo della coscienza civile» proteso ad «alimentare “l’amore per la Patria” e favorire la piena partecipazione alla vita della comunità»¹², poi prodigandosi per far «maturare la capacità di dare un senso all’esistenza» degli studenti¹³, e, infine, istituendo un «insegnamento trasversale [...] che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici e ambientali della società»¹⁴.

1.2 ...e di metodo

Le accennate finalità obbligano ad indugiare – ed è questo l’oggetto privilegiato del saggio in lettura – sulla *peculiare* fisionomia che l’«educazione civica» ha assunto nel sistema di istruzione italiano¹⁵. Il proponimento è quello di verificare se essa possa realmente intendersi alla stregua di una vera e propria “disciplina” oppure se, di converso, valicando i confini concettuali e i canoni formali di una materia di insegnamento propriamente intesa, rappresenti un *unicum* rispetto alle altre entità curriculari. I piani di indagine sono chiaramente articolati e, pertanto, una precisazione è d’obbligo: l’ambivalenza tautologica “disciplina”-“non disciplina” è tale solo in superficie giacché nei suoi meandri cela, probabilmente, la tendenza a proporre multiformi approcci e soluzioni a istanze di varia natura, così rianimando la *complessità* di ordine giuridico (ma anche filosofico, sociale e pedagogico) insita nel relazione istruzione-educazione¹⁶.

Sulla base di quanto affermato, il saggio propone, in apertura, una dettagliata ricognizione (prevalentemente attenzionando gli elementi di diritto positivo) delle origini e delle plurime traduzioni normative susseguitesì – svolgimento obbligato per evitare facili riduzionismi – fino ad arrivare all’attuale formulazione (dal §2 al §2.6).

R. ROMBOLI, M. REVENGA (cur.), *Problemi e prospettive in tema di tutela costituzionale dei diritti sociali*, Giuffrè, Milano, 2009, 190 ss., e che predilige, tra l’altro, l’«educazione» quale espressione «unificante» (191).

¹² Si v., CAMERA DEI DEPUTATI, *Relazione introduttiva al D.D.L. n. 2100*, 13 luglio 1951.

¹³ In linea con la previsione di cui all’art. 1 del D.L. n. 137/2008 conv. con mod. L. n. 169/2008; cfr., anche, MIUR, *Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*, 4 marzo 2009, 13.

¹⁴ Art. 2, co. 1, L. n. 92/2019.

¹⁵ S. PANIZZA, *La reintroduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con fondamento la conoscenza della Costituzione italiana. Tra buone intenzioni e false partenze*, in *Dirittifondamentali.it*, fasc. n. 2/2019, 1-34.

¹⁶ R. MARZO, *Costituzione, Scuola, Educazione civica*, in R. SCORZA, E. CUCCODORO (cur.), *Legalità, educazione civica, Costituzione*, Editoriale Scientifica, Napoli, 2020, 51; ID., *Dal «diritto all’istruzione» al «dovere di educare»? La legge n. 92/2019 sull’insegnamento dell’Educazione civica e la Costituzione come compito*, in F. PELUSO CASSESE (cur.), *Research on Educational Neuroscience*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 2021, 48 ss.

Successivamente, lo scritto focalizza l'attenzione sui seguenti snodi problematici: contenuti e nuclei tematici dell'attuale «educazione civica» (§3); modalità di valutazione delle conoscenze acquisite nel curriculum (§4); infine, analizza il momento di verifica orale previsto per l'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione dedito ad accertare che l'esaminando abbia o meno «maturato le competenze di educazione civica» (§5). In chiusura, nell'ultima sezione (§6) sono esposti, in sintesi, gli esiti dell'itinerario di studio con il proposito di mettere in evidenza la risposta al quesito abbozzato nel titolo del saggio.

2. L'affermarsi dell'«educazione civica»

Preliminarmente è necessario provvedere ad una rigorosa ricostruzione dei vari approdi legislativi (non avversando il contenuto dei vari decreti ministeriali, circolari, linee guida, ecc.) cercando di mettere in risalto, sempre e comunque, i caratteri fondamentali che circoscrivono, in positivo o per difetto, l'«educazione civica». Peraltro, benché l'impatto di una c.d. «formazione civica»¹⁷ si riconosce, secondo alcuni, «fin dalla costituzione dello Stato unitario, all'insegnamento di alcuni elementi di educazione civica correlati alla conoscenza dello Statuto Albertino»¹⁸, il punto di partenza prescelto è invece situato «in epoca repubblicana, negli anni di poco successivi all'entrata in vigore della Costituzione»¹⁹. Infine, prima di procedere, un ulteriore avvertimento è d'obbligo: l'itinerario proposto non può essere isolato dall'*idea* di scuola²⁰, ovvero dall'articolazione interna di tale «microcosmo»²¹; di conseguenza, i principali crinali analizzati necessitano di un'opportuna doppia contestualizzazione che riguarda tanto il contesto in cui gli interventi legislativi sono stati concretizzati, quanto l'ordine e/o il grado di scuola al quale, di volta in volta, il dato normativo si riferisce.

2.1. Il D.P.R. n. 585/1958 e la Costituzione come «esperienza storica»

Come innanzi detto, l'attuale presenza dell'«educazione civica» nell'ordinamento scolastico italiano non è affatto una *novità*. Benché il D.P.R. n. 503/1955 conteneva qualche «traccia»²² prevedendo, nei programmi per le classi terza, quarta e quinta un'«educazione morale e civile» trattata peraltro unitamente all'educazione civica²³, è nell'anno 1958 che, su impulso dell'allora Ministro della

¹⁷ S. ILLARI, *Op. cit.*, 432 ss.

¹⁸ *Ivi*, 433.

¹⁹ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 9.

²⁰ P. BIANCHI, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, il Mulino, Bologna, 2020, *passim*.

²¹ A. SANDULLI, *Il sistema nazionale di istruzione*, il Mulino, Bologna, 2003, 15.

²² S. PANIZZA, *Op. cit.*, 11.

²³ *Ibidem*.

Pubblica Istruzione, on. Aldo Moro, si avvantaggia l'introduzione dell'insegnamento nel tentativo di formalizzare una esplicita relazione con la Costituzione della Repubblica in quanto considerata «culmine della nostra attuale esperienza storica, nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra convivenza civile»²⁴. In questo "originario" decreto si possono rinvenire ed isolare alcuni elementi che denotano, al contempo, connaturati punti di forza e matrici di volubilità. Innanzitutto, provando a placare la confusione terminologica insita nel *nomen* prescelto dal legislatore, si afferma che «il primo termine, "educazione", si immedesima con il fine della scuola e con il secondo, "civica", si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta»²⁵. Posta in questi termini, allora, «se pure è vero che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa un quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi e induce ad insegnare per questo specifico compito il docente di storia»²⁶. Dunque, l'orientamento prescelto è quello di generare una *cangiante entità* legata all'«organizzazione della vita scolastica» intesa «come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri»²⁷. Il programma desumibile dalla lettura del D.P.R. n. 585/1958 reca una suddivisione (primo ciclo per la scuola secondaria inferiore e secondo ciclo per la scuola secondaria superiore) che si proietta sull'elencazione degli «argomenti da trattare»²⁸. In tutti i casi, però, l'«educazione civica» è collocata «nell'ambito dell'orario fissato per l'insegnamento della storia» al cui interno «il docente dovrà destinare due ore mensili alla trattazione [...]»²⁹. Ad essere precisi solo nella classe terza si enuncia lo studio dei «principi ispiratori e lineamenti essenziali della Costituzione della Repubblica italiana», mentre nella prima e seconda classe della scuola secondaria viene genericamente previsto che «l'educazione civica tende soprattutto a enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo». E' innegabile constatare la presenza di aspetti problematici giacché in tale frangente si assiste ad una iniziale, quanto palese, *singolarità* nell'inaugurato insegnamento, certamente *sui generis*³⁰: a) assenza di attribuzione del voto (tale da escludere, evidentemente, l'acquisizione di conoscenze valutabili nei termini propri delle altre discipline); b) limitazione temporale ad appena due ore mensili; c) conferimento al docente di storia con il compito – assai gravoso – di prefigurare una sintesi organica ed implementare un programma didattico.

²⁴ Così come si legge nel c.d. «Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica» del tempo; cfr., D.P.R. n. 585/1958, in *Gazz. Uff.*, n. 143 del 17 giugno 1958.

²⁵ D.P.R. n. 585/1958, nella *Premessa*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ivi*, nella parte denominata *Programma*.

²⁹ *Ivi*.

³⁰ S. ILLARI, *Op. cit.*, 445.

La gracilità del congegnato primordiale impianto, sebbene emerga *ictu oculi* dalla coesistente presenza dei predetti punti, è segnata, in special modo, tanto dalla dipendenza dell'«educazione civica» dalla «disciplina madre» (la storia), quanto dalla complessità insita nell'intreccio di plurime dimensioni (quantomeno culturali e politiche, ma anche di ordine giuridico).

Indubbiamente, le motivazioni istituzionali che hanno ispirato e legittimato l'iniziale immissione dell'«educazione civica» nel sistema di istruzione italiano sembrano, a dire il vero, maggiormente sorrette da variegata e plurime istanze: coniugare «disciplina» e «vita»³¹. Potrebbe dirsi, *ex post*, che l'esaltazione della memoria storica³² è senza dubbio sintomatica dalla vicinanza temporale ad alcuni virulenti accadimenti rispetto ai quali la trama valoriale affermata nel testo costituzionale può rappresentare la rivelazione di un percorso: «da *dove si proviene*, del *ciò che si è* e del *dove probabilmente si va*», così contribuendo «in qualche maniera a fornire elementi di sicurezza e di certezza e a meglio orientare il giovane nella società attuale»³³.

Dunque, non vi è ragione plausibile per obiettare che la Costituzione «entra a scuola» prestandosi con l'auspicio di essere studiata principalmente quale *prodotto della storia*, a sua volta generativo di pratiche conformi ai valori in essa sanciti. Nondimeno, in questo frangente, l'«educazione civica» non è sorretta da un proprio statuto (tipico di ogni disciplina) avendo contorni labili ed indefiniti – poiché oltre e accanto alla Costituzione vengono proposti temi diversi e, paradossalmente, più di ordine giuridico che storico –, affidata alla «sensibilità» del docente di storia³⁴ ed appiattita unicamente sulla cadenza impersonale e «descrittiva» di alcuni istituti e istituzioni e sulla presentazione di alcuni valori utili ad improntare uno stile di vita democratico. L'asserzione contenuta nel D.P.R. n. 585/1958 è a dir poco eloquente: «il campo dell'educazione civica, a differenza di quello delle materie di studio, non è definibile per dimensioni, non potendo essere delimitato dalle nozioni, e spingendosi invece su quel piano spirituale dove quel che non è scritto è più ampio di quello che è scritto»³⁵. Dall'altro lato, però, l'itinerario di sviluppo prefigura ed assesta, con estremo favore e fervore politico, l'osmosi tra l'«educazione» e la formazione alla partecipazione politica dei giovani cittadini, dando a quest'ultimi l'opportunità di accostarsi alle regole della comunità: «[...] il desiderio di «essere un cittadino» più o meno consapevole, è radicato nei giovani, connaturale alla loro personalità, ed è un dato fondamentale positivo per la loro completa formazione umana»³⁶. In tale «duplice

³¹ D.P.R. n. 585/1958, *Premessa*.

³² Oovvero, per alcuni, l'acquisizione di una «coscienza storica»: C. PERUCCI, *L'educazione politica nel quadro dell'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze, 1976, 41.

³³ O. PETRELLI, *Educazione, Scuola e Costituzione*, Editrice Universitaria di Roma – La Goliardica, Roma, 1991, 316.

³⁴ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 13.

³⁵ Così, ancora, nel D.P.R., n. 58/1958, *Premessa*.

³⁶ *Ibidem*.

dimensione»³⁷, però, il carattere *disciplinare* pare regredire in favore di quello *trasversale* a motivo del quale «essa risulta integrata come finalità di altre materie»³⁸.

2.1.2. (segue) «Educazione civica» e didattica: primi esemplari, modalità e percorsi di insegnamento

Scandagliando i primi ausili didattici si nota una configurazione delineata prevalentemente sulla (incompleta) sequenza del testo costituzionale e con alcune digressioni di contenuto del tutto eterogenee (ciò in linea con i programmi all'epoca vigenti). Tuttavia, sebbene dovesse essere il docente di storia ad impartire l'«educazione civica», i principali nuclei tematici offerti al discente interessano la matrice giuridica propria dei vari istituti ed istituzioni e non soggiacciono, così come si sarebbe indotti a credere, alla irenica narrazione storico-descrittiva degli eventi.

Ad esempio, un primo volume³⁹ – condensato in 142 pagine corredato da «*Tavole sinottiche della Costituzione italiana*» e il testo in calce della stessa –, ad uso del biennio delle scuole secondarie superiori, apre con il capitolo primo dedicato ai «*Diritti e doveri nella vita sociale*», include il capitolo ottavo dedicato a «*I poteri dello Stato*» e termina con il capitolo undicesimo che approfondisce «*Lo Stato italiano*» (ove risalta, emblematicamente, un passo dedicato a «*L'opera civilizzatrice dello Stato Italiano in Africa*»).

Non è un volume storico, ma nemmeno un trattato giuridico; è un *ibrido*. Un testo dal contenuto *parziale*, quasi segnato dall'urgenza di dover proporre un immediato indirizzo di significato e dare una caratterizzazione alla direzione del percorso di studio. Lo svolgimento di alcuni temi intrisi di particolare tecnicismo come, ad es., il concetto di diritto, la formazione delle leggi, la rappresentanza politica non sono ovviamente affrontati nei termini della diffusa manualistica accademica (anche di quella maggiormente in voga in quegli anni). Probabilmente, la trattazione non approfondita – quantomeno secondo i rigorosi canoni che soprassedono all'insegnamento di una disciplina che annovera la Costituzione ed elementi di diritto – può trovare una spiegazione plausibile nella collocazione editoriale del volume: riservato agli studenti del biennio delle scuole secondarie superiori (benché, paradossalmente, tale momento formativo già propizio a favorire il passaggio dal consumo inerte all'acquisizione di nuclei essenziali).

Anche un altro testo⁴⁰, in questa variante ad uso dell'ultimo triennio delle scuole superiori secondarie, reca l'apertura alla Costituzione italiana adducendo in premessa

³⁷ S. ILLARI, *Op. cit.*, 446.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ C. COTTONE, E. BAGLIONI, *Educazione civica*, Stabilimenti Grafici Bemporad-Marzocco, Firenze, 1962.

⁴⁰ F. COGETTI, *Elementi di Educazione civica*, II, Società Editrice Dante Alighieri, Milano, 1960.

il suo «inquadramento storico e la sua natura giuridica»⁴¹, senza precisazioni di ordine metodologico; ciò in linea con il D.P.R. n. 585/1958 che assume aprioristicamente lo studio relativo all'«inquadramento storico e principi ispiratori della Costituzione della Repubblica italiana»⁴². Probabilmente in adesione all'impostazione consuetudinaria del tempo, il testo non è corredato da note a piè di pagina e privilegia per ogni unità tematica l'esposizione di «elementi» minimi compendiativi all'essenziale: non rincorre alcuna completezza contenutistica, bensì solo ad un'esposizione «enciclopedica» nello stile redazionale. In esso è prediletta l'organizzazione modulare che, come innanzi esposto, accanto alla dimensione costituzionale affianca e propone segmenti eterogenei (la legislazione sociale, la filiazione e i vari gradi di parentela, le imprese sociali) determinando una frammentazione che, in alcuni casi, sconta l'assenza di un facile raccordo o, peggio, una banalizzazione dell'intero impianto. Anche in questo caso, peraltro, il guadagno conoscitivo auspicato pare essere prevalentemente di natura giuridica (anziché storica) cosicché davvero troppo angusta si rileva la distanza che separa il contenuto del progetto editoriale dalle cognizioni proprie dell'insegnante di storia al quale è demandata la gradazione delle scelte, correndo il rischio di riduzioni precostituite e /o parafrasi standardizzate.

Ambedue i menzionati (e risalenti) strumenti didattici palesano, sotto il profilo contenutistico ed ermeneutico, un approccio senza alcuna «problematizzazione», nei quali, paradossalmente, il nozionismo «in pillole» prevale su ogni forma di *soggettività*, prefigurando un consumo inerte da parte del discente che è così impegnato ad *assimilare* un *modo d'essere* di civica presenza nella comunità⁴³. Non a caso, la concretezza dell'insegnamento in questione continua a risolversi nella «naturale» essenza «*impositiva*», forse dovuta al complesso transito culturale, anche e soprattutto in ambito scolastico, dal regime dittatoriale a quello democratico⁴⁴.

Dunque, nell'immediato dopoguerra il percorso scolastico include, al più, un mero *approccio conoscitivo formale* ai valori fondanti della Repubblica (verosimilmente per la loro caratterizzante novità rispetto al passato) – ivi affiancando altri temi prossimi ad altre branche del diritto (questo sì disciplina propriamente intesa) – sicché la Costituzione rappresenta, al più, un riferimento da presentare alle giovani generazioni⁴⁵.

2.2. Le previsioni contenute nel D.M. del 9 febbraio 1979 per la scuola media e quelle previste nel D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 per la scuola elementare

⁴¹ *Ivi*, p. 7.

⁴² D.P.R. n. 585/1958, *Programma*.

⁴³ R. MARZO, *Costituzione, Scuola, Educazione civica, Op. cit.*, 52.

⁴⁴ R. SANI, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. CORSI, R., SANI (cur.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano, 2004, 43-62.

⁴⁵ PUGIOTTO, A., *La Costituzione tra i banchi di scuola*, in ID (cur.), *Per una consapevole cultura istituzionale. Lezioni magistrali*, Jovene, Napoli, 2013, 4 ss.

Come innanzi preannunciato, l'«educazione civica» assume, «in occasione di ogni intervento normativo, denominazioni differenti (pur se di norma ruotanti attorno al termine “educazione”), oltre che diversa collocazione nei programmi dei vari ordini di scuola»⁴⁶. Tant'è che, in linea con la pregressa impostazione, essa si sviluppa anche nei programmi della scuola media «obbligatoria e unica»⁴⁷ rispondente, sempre secondo la legge istitutiva, all'obiettivo di «concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva». In questo contesto (fase adolescenziale), quindi, l'«educazione civica» è legata alla conoscenza dei principi valori della Costituzione nonché alla maturazione e allo sviluppo di una personalità autonoma, responsabile e solidale (sempre affidata al docente di storia).

Nei programmi della scuola media risalenti agli anni Settanta e Ottanta⁴⁸ compaiono alcuni elementi interessanti. Innanzitutto, si registra il proposito di introdurre una «[...] specifica materia d'insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi [...]». In tal guisa, quindi, situata come insegnamento «nodale» della scuola media perché orientata realizzare un cittadino responsabilmente impegnato nell'attuazione della democrazia e della solidarietà umana⁴⁹. Non solo. Si precisa altresì l'aspetto contenutistico: essa «ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile, come risultati di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi»⁵⁰ come pure la «funzione [...] di far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili»⁵¹. Pertanto, l'«educazione civica» è pensata quale «[...] campo di raccordo culturale, interdisciplinare [...]»⁵² laddove il nucleo fondamentale è dato «[...] dal testo della Costituzione italiana, legge fondamentale dello Stato e sintetica espressione della nostra civile convivenza, che abbisogna di tutte le forze per la sua completa attuazione. La comprensione della Costituzione, che gioverà anche a dare sistemazione, quasi secondo un indice ragionato, agli altri temi di educazione civica, avrà un momento più organico nella terza classe, in quanto lo consentono l'età e l'esperienza raggiunta dagli allievi»⁵³. La gestione è

⁴⁶ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 10.

⁴⁷ Istituita con L. n. 1859/1962, in *Gazz. Uff.*, n. 27 del 30 gennaio 1963.

⁴⁸ Si v., D.M. 9 febbraio 1979, avente ad oggetto «*Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*», in *Gazz. Uff.*, n. 50 del 20 febbraio 1979, Serie Ord.

⁴⁹ B. BETTA, *Educazione civica e storia nella scuola media*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, *passim*; O. PETRELLI, *Educazione politica*, Milella, Lecce, 1989, 58

⁵⁰ Cfr., D.M. 9 febbraio 1979, Parte IV, art. 2, lett. b).

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² *Ibidem.*

⁵³ *Ivi.*

affidata ai consigli di classe i quali hanno il compito di indicare, in sede di programmazione, «tempi specifici per lo svolgimento dell'attività programmata» e l'insegnamento «al docente di materie letterarie per la riconosciuta opportunità di sviluppare la trattazione dei suoi contenuti specifici in costante correlazione con l'insegnamento della storia».

In questo frangente storico, tutte le discipline vengono intese come «articolarioni di una educazione unitaria» (educazione linguistica, storica, civica, ecc.) favorendo un nuovo approccio pedagogico [...]; non a caso, le stesse analisi scientifiche del tempo segnalano la disomogeneità delle giovani generazioni in ordine a stili di vita, modelli di comportamento, approccio valoriale: esiti che «sconcertano [...] gli osservatori e rendono arduo prefigurare la società del domani»⁵⁴. In considerazione dei soggetti beneficiari, l'«educazione civica» ha contorni ancor più labili: nelle classi prima e seconda la conoscenza del testo costituzionale assume «la forma di una considerazione sui valori umani e sociali insiti nell'esperienza di vita comunitaria dell'alunno (la famiglia, il gruppo, la comunità scolastica...)»⁵⁵; invece, nella classe terza lo studio riguarda «[...] riferimenti alla sua genesi, ai suoi principi ispiratori e alla sua attuazione»⁵⁶ nonché la trattazione elementare di taluni temi attinenti ad istituti fondamentali dell'ordinamento pubblico e privato.

Nei programmi della scuola elementare del 1985⁵⁷ – e ciò in sostituzione dal D.P.R. n. 503/1955 – compare, ai vertici degli obiettivi educativi, l'«educazione alla convivenza democratica», indicata come uno dei «principi e fini della scuola primaria»⁵⁸ e che viene a configurarsi come «il fulcro stesso del curricolo, il principio unificante degli obiettivi formativi in cui esse è articolato e dei contenuti culturali che ne contrassegnano gli orientamenti e le scelte»⁵⁹. In linea con l'ovvia constatazione che tale «tappa» del percorso scolastico rappresenta il momento della prima alfabetizzazione culturale, nell'intenzione del legislatore essa è propensa a sollecitare «[...] gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti, che attuino valori riconosciuti». Per alcuni, quindi, si tratta «[...] di un concreto obiettivo verso cui gli scolari vengono indirizzati per divenire progressivamente consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni»⁶⁰. I valori ai quali riferirsi non possono che essere individuati nel testo della Costituzione repubblicana poiché «lo studio dei caratteri fondamentali [...], visti nelle loro matrici storiche ideali, consente di individuare gli elementi portanti del nostro sistema democratico (diritti di libertà, eguaglianza e giustizia sociale, principio

⁵⁴ F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, il Mulino, Bologna, 1984, 19.

⁵⁵ Cfr., D.M. 9 febbraio 1979.

⁵⁶ *Ivi*.

⁵⁷ Cfr., D.P.R. n. 104/1985, in *Gazz. Uff.*, n. 76 del 29 marzo 1985, Serie Ord.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ M. PARENTE, *Educazione alla convivenza democratica*, in C. SCURATI (cur.), *La nuova scuola elementare. Commento ai programmi del 1985*, La Scuola, Brescia, 1986, 35.

⁶⁰ O. PETRELLI, *Educazione Politica*, *Op. cit.*, 54.

e organizzazione della rappresentanza, ecc.) come sistema aperto al confronto e alla trasformazione»⁶¹. Quanto allo spazio curricolare, questi programmi prevedono, accanto alla storia e alla geografia, la c.d. materia di «studi sociali». Con essi la scuola deve fornire «gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi aspetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione».

2.3. La Direttiva n. 58 dell'8 febbraio 1996 e la propensione verso «nuove dimensioni formative»

Un passo avanti nell'elaborazione culturale e amministrativa, più che negli ordinamenti e nei programmi, si registra negli anni 1995 e 1996, nell'ambito di una Commissione ministeriale suggerita dal Consiglio Naz. della Pubblica Istruzione per ripensare e rilanciare il *ruolo* – fino ad allora considerato evanescente – dell'«educazione civica»⁶².

Di fronte al complicarsi e all'estendersi della problematica di tipo socio-politico (i noti eventi che hanno segnato un'epoca: dalla caduta del Muro di Berlino, la firma dei trattati di Maastricht, l'inizio della globalizzazione) e di tipo esistenziale (disagio giovanile, devianza, ecc.), diversi Ministeri, a partire da quello dell'Istruzione, sono indotti ad affidare alla scuola, sulla base delle «emergenze» volta a volta percepite, ogni problematica che presenta risvolti di tipo *educativo*. Nell'ambito della richiamata Commissione si fa chiaro che le «educazioni» (burocraticamente suddivise), già in qualche modo «governate» con i progetti di vario genere, devono trovare nella Costituzione una *mappa concettuale, valoriale e giuridica* essenziale e completa, utile a unificare la nuova problematica educativa e ad affrontarla non in termini giustappositivi, ma in termini *integrativi*. Posta in questi termini, però, l'«educazione civica», allora, più che dotare lo studente di nozioni, si presta ad essere *il mezzo* per raggiungere *un fine*. Non a caso la Direttiva ministeriale n. 58, con l'allegato documento «*Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*», enuclea la predisposizione di un «curricolo continuo di educazione civica e cultura costituzionale»; dunque, «i programmi di insegnamento dell'educazione civica vengono a raccordarsi in maniera più stretta con la dimensione culturale e quella propria della Carta costituzione». Nel citato documento emerge – o, sarebbe il caso di dire, ri-emerge – l'impostazione di fondo secondo la quale «[...] i valori dell'educazione civica (termine accreditato sul piano internazionale, che indica anche un frequentato campo di ricerca e d'innovazione) sono trasversali a tutte le discipline e a tutte le attività della scuola, in quanto partecipe di un compito che non può non essere dell'intera società,

⁶¹ Cfr., D.P.R. n. 104/1985.

⁶² Per alcuni interessanti spunti, si v., C.N.P.I., *Pronuncia di propria iniziativa su Educazione civica, democrazia e diritti umani*, 23 febbraio 1995.

non meno vero che essi trovano una formulazione e un livello di realtà istituzionale dotato di particolare intensità concettuale e di efficacia operativa nella Costituzione italiana». Nonostante quanto innanzi si manifesta la «necessità di assicurarne lo studio, con la dignità di una materia autonoma dalla storia, ancorché ad essa strettamente collegata, così come dev'essere collegata all'economia e al diritto»⁶³.

Dunque, benché dichiaratamente connotata da un elevato grado di *trasversalità* e sorretta da un proposito marcatamente *pedagogico*, si prefigura, con favore, «un'educazione civica non solo diffusa nel curriculum, ma concentrata anche in un'autonoma disciplina impegnata a far emergere dalla Costituzione la grande ricchezza valoriale, propositiva, normativa, che definisce un comune patrimonio di garanzie e d'impegno per il futuro, si è ritenuto di definire questa disciplina: "Educazione civica e cultura costituzionale"». Sebbene la storia non regredisce al cospetto dei contenuti, si realizza l'importanza di «valorizzare, ad ogni livello scolastico e con le dovute gradualità, gli insegnamenti del diritto e dell'economia. Il diritto è regolatore dei processi sociali e scaturisce da una dinamica culturale e politica che va compresa, più che demonizzata o glorificata acriticamente [...]»⁶⁴ poiché si afferma, a seguire, che una «conoscenza dei principi generali dell'ordinamento nazionale e comunitario è necessaria anche se, di per sé, è insufficiente a ottenere quei comportamenti civici che si sostanziano di testimonianze, di esperienze vissute e di riflessioni eticamente orientate».

Indubbiamente, l'impianto della riconvocata Direttiva n. 58/1996 – troppo spesso taciuto negli studi di settore – «[...] avrebbe potuto rappresentare, come si intuisce agevolmente, un deciso cambiamento di rotta rispetto alla tradizionale concezione e collocazione [...]»⁶⁵; tuttavia, «non ebbe modo di entrare in vigore, forse anche per la complessità procedimentale prevista»⁶⁶.

2.4. La legge delega n. 53 del 28 marzo 2003 e il D. Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004

Come innanzi si preannunciava l'itinerario dell'«educazione civica» non può essere oggetto di studio isolato rispetto a quanto accade *nella* scuola. Non a caso, la L. n. 53/2003, avente ad oggetto la «*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*»⁶⁷, rappresenta, nel sistema ordinamentale, uno snodo determinante che non può essere taciuto⁶⁸. Infatti, proprio «al fine di favorire la crescita

⁶³ Direttiva ministeriale n. 58, con l'allegato documento «*Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*».

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 16.

⁶⁶ *Ivi*, spec. nt. 22.

⁶⁷ L. n. 53/2003, in *Gazz. Uff.* n. 77 del 2 febbraio 2003, Serie Ord.

⁶⁸ S. ILLARI, *Op. cit.*, 451 e nt. 83.

e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione», il Governo è delegato «ad adottare [...], uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale»⁶⁹. Altresì, l'impianto della delega indica, all'art. 2, principi e criteri direttivi del sistema educativo di istruzione e formazione, annoverando, ad es., la promozione e «il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea».

Il D.Lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004⁷⁰ emanato in forza della menzionata delega segna una "svolta" epocale mettendo mano all'articolazione dei cicli d'istruzione. Infatti, l'art. 4, co. 1, prevede che «il primo ciclo d'istruzione è costituito dalla scuola primaria [della durata di cinque anni, ndr] e dalla scuola secondaria di primo grado [della durata di tre anni, ndr], ciascuna caratterizzata dalla sua specificità. Esso ha la durata di otto anni e costituisce il primo segmento in cui si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione». Alla scuola primaria è così affidato, tra l'altro, il compito di «[...] educare ai principi fondamentali della convivenza civile» (art. 5) e a nulla prevedendo, nello specifico, tra le finalità della scuola secondaria di primo grado (art. 7). La scuola dell'Infanzia esclude «impostazioni scolasticistiche che tendono a preconizzare gli apprendimenti formali»⁷¹ sicché assume una peculiare funzione di «assicurare a coloro che la frequentano la massima promozione possibile di tutte le capacità personali, promozione che si configura come diritto soggettivo di ogni bambino»⁷². In considerazione di tanto, quindi, il legislatore tace ogni riferimento a concetti come l'«educazione civica», la Costituzione, ecc., giacché si tratta di un particolare tragitto durante il quale la scuola «concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla [...] nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie»⁷³.

Ne consegue, tra le altre cose, la previsione di una peculiare articolazione: un'educazione di tipo «oggettivo-istituzionale» e un'altra, per così dire, di tipo «soggettivo-esistenziale». Le caratteristiche di fondo sono quindi sostanzialmente due. In base alla prima, essa deve coinvolgere tutti i docenti e tutte le discipline in uno sforzo

⁶⁹ Cfr., art. 1, co. 1, L. n. 53/2003.

⁷⁰ In *Gazz. Uff.*, n. 51 del 2 marzo 2004, Suppl. Ord. n. 31.

⁷¹ Cfr., «Allegato A», previsto dall'art. 12, co. 2.

⁷² *Ibidem*.

⁷³ *Ibidem*.

di coordinamento e d'integrazione, per l'intera durata del periodo scolastico caratterizzato dal diritto dovere all'istruzione e alla formazione. In questo senso, come specificato nelle «*Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*», benché precisati gli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità) – tanto per ciascuna delle diverse discipline presenti nei piani di studio (alla fine di ogni biennio scolastico), quanto per l'«educazione alla convivenza civile» (alla fine della durata di ogni grado di scuola) –, viene comunque ribadito che i contenuti del doppio elenco obbediscono «al principio della sintesi e dell'ologramma», rinviando ciascuno a tutti gli altri. Per questo, si invitano i docenti a riflettere sul fatto che «un obiettivo specifico di apprendimento di una delle sei dimensioni della convivenza civile» è inteso sempre «anche disciplinare e viceversa». Altresì, la seconda caratteristica è basata sulla consapevolezza che l'originaria relazionalità umana e l'espressione morale e sociale di questa caratteristica antropologica sono l'ambito fondante lo statuale e il legale-normativo.

Per il secondo ciclo del sistema di istruzione (al quale si accede previo superamento dell'esame di Stato), invece, «si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea.»⁷⁴. Nell'«*Allegato A*», inoltre, si precisa, al punto 3, che il percorso di studi deve mettere lo studente in condizione di «conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale [...]»⁷⁵.

2.5. Il Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 adottato dal Ministero per la Pubblica Istruzione

La difficoltà dell'opera innovativa sopra sintetizzata ha indotto il nuovo Governo a lasciar cadere nel vuoto l'«educazione alla convivenza civile»; i concetti generali sono però stati ampiamente recuperati nelle «*Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*»⁷⁶. Infatti, riferimenti in tal senso sono contenuti sia nella premessa generale, «*Cultura Scuola Persona*»⁷⁷ la quale finalizza le medesime «*Indicazioni*» ad «una nuova cittadinanza» e per un «nuovo umanesimo», sia nella premessa alle singole discipline e alle aree disciplinari in cui si discorre di temi come la «cittadinanza attiva», la «legalità», l'«etica della responsabilità e dei valori sanciti nella Costituzione». Peraltro, con riferimento all'«area storico-geografica» è

⁷⁴ D.Lgs. n. 226 del 17 ottobre 2005, in *Gazz. Uff.*, n. 257 del 4 novembre 2005, Suppl. Ord. n. 174.

⁷⁵ *Ivi*, 21.

⁷⁶ Cfr., D.M. 31 luglio 2007, in *Gazz. Uff.*, n. 228 dell'1 ottobre 2007, Suppl. Ord. n. 198.

⁷⁷ *Ivi*, 9 ss.

precisato che essa ha «fra gli obiettivi centrali lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva (comprensione del significato delle regole per la convivenza nella società e della necessità di rispettarle, conoscenza della Costituzione e dei diritti umani)». Si tratta, in ogni caso, di aspirazioni che condizionano l'impianto di una disciplina a sé, quasi presupponendo l'indispensabile connessione ad altre. Se ciò è giustificato nella scuola dell'infanzia, meno può esserlo per il primo ciclo d'istruzione – comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado (già elementare e media) – laddove l'intenzione proferita è quella di «porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva».

Tropo diluito nel sensazionalismo d'opinione è l'obiettivo secondo il quale gli allievi devono imparare «a riconoscere e a rispettare i valori sanciti nella Costituzione della Repubblica Italiana» se poi, in concreto, non è accompagnato da un autonomo percorso e/o specifico itinerario di studio che permetta, tra le altre cose, di acquisire talune iniziali conoscenze di base. L'esito scontato è quindi quello di *ridurre* ogni profilo d'interesse all'interno dell'«area storico-geografica» nel tentativo – vano, probabilmente – di concorrere allo «sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva, come la comprensione del significato delle regole per la convivenza nella società e della necessità di rispettarle; la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata a garanzia dei diritti delle persone; la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e dei principali aspetti dell'ordinamento dello Stato; la conoscenza dei diritti della persona riconosciuti dal consesso internazionale». In definitiva, allora, è innegabile constatare «il problematico impegno a pensare come trasversali i valori costituzionali»⁷⁸ insito nel provvedimento emanato dall'allora Ministro.

2.6. La “svolta” (apparente?) operata dal D.L. del 1° settembre 2008 n. 137, conv. con L. n. 169/2008 e l'integrazione del modello ad opera di successivi interventi (L. n. 222/20012 e L. n. 107/2015)

Se «[...] nel corso degli anni Cinquanta del secolo scorso e fino ai primi anni Duemila, dunque, i contenuti e la denominazione, pur in presenza di variabili significative, hanno contraddistinto l'insegnamento [...] nei termini di una educazione»⁷⁹, il D.L. n. 137/2008 segna, secondo alcuni, «una discontinuità»⁸⁰. E' prevista l'istituzione della «disciplina denominata “Cittadinanza e Costituzione”, individuata nelle aree storico-geografica e storico-sociale ed oggetto di specifica valutazione», con una propria dotazione oraria di 33 ore annue e con voto distinto per tutti gli ordini e gradi di scuola.

⁷⁸ S. ILLARI, *Op. cit.*, 453.

⁷⁹ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 17.

⁸⁰ *Ibidem.*

Il Governo con l'adozione del DDL del 1° agosto 2008 ha deciso, «ritenendo la straordinaria necessità ed urgenza di attivare percorsi di istruzione di insegnamenti relativi alla cultura della legalità ed al rispetto dei principi costituzionali [...]», di percorrere la corsia preferenziale del decreto legge, per intervenire concretamente nella scuola già dall'anno scolastico 2008-2009. Ciò ha comportato la scelta di concentrare l'attenzione da un lato sulla formazione dei docenti e, dall'altro, sulla sperimentazione di un insegnamento che abbia per oggetto «le 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». Tuttavia, tale collocazione⁸¹ e delimitazione – pur rappresentando una apprezzabile iniziativa istituzionale – dimostra, allo stesso tempo, tanto l'assenza di una chiara volontà di conferire a tale insegnamento il grado di disciplina autonoma, quanto la mancanza di novità consustanziali e non meramente formali.

Nello specifico, «Cittadinanza e Costituzione» (a prescindere dalla titolarità dell'insegnamento) continua la matrice dell'impianto culturale abbozzato negli anni '50, limitandosi ad affrancare i limiti rappresentati dalla previsione di due ore mensili e dall'assenza di un proprio voto. Invero, le problematiche riscontrate nello scorso mezzo secolo nell'impegno a sviluppare l'«educazione civica» come disciplina autonoma non sono però risolte. L'impianto della L. n. 169/2008, avente ad oggetto la «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università»⁸² non fugge i dubbi che precedono nemmeno con l'inserimento dell'art. 1-bis a tenore del quale «al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale» sono «attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale». Ogni ottimistica ricostruzione si scontra (Pugiotto 2013, 14) – paradossalmente – con le puntualizzazioni contenute nella «Circolare Ministeriale» n. 86 del 27 ottobre 2010 «Cittadinanza e Costituzione: attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169. Anno scolastico 2010-2011» laddove dapprima si afferma che si tratta «di un insegnamento con propri contenuti che devono trovare un tempo dedicato per essere conosciuti e gradualmente approfonditi», salvo poi sostenere accostare l'insegnamento ad «una risorsa straordinaria di trame trasversali generative di saperi, competenze, motivazioni, atteggiamenti, comportamenti, pratiche, azioni». A fronte di quanto innanzi è innegabile constatare che, «al di là delle proclamazioni del legislatore [...]» permanga una condizione di «minorità rispetto alle altre»⁸³ discipline. In positivo, invece, l'insegnamento di «Cittadinanza e Costituzione» è inteso come «espressione del tentativo di sintesi tra “cittadinanza”, tema di rilevanza

⁸¹ L. CORRADINI, *La Costituzione nella scuola. Genesi, difficoltà e prospettive*, in *La scuola e l'uomo*, fasc. n. 3-4/2014, 1-5.

⁸² In *Gazz. Uff.*, n. 256 del 31 ottobre 2008.

⁸³ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 20.

europea e internazionale, e la legge fondamentale della Repubblica italiana, secondo un modello italiano di scuola come "palestra di democrazia"⁸⁴.

A seguire deve darsi conto, anche solo per rigore espositivo, di due interventi: la L. n. 222/2012, avente ad oggetto «*Norme sull'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di "Cittadinanza e Costituzione" e sull'insegnamento dell'inno di Mameli nelle scuole*», e la L. n. 107/2015, recante «*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*». Nel primo caso è stato previsto, a decorrere dall'a.s. 2012/2013, l'organizzazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, di percorsi didattici finalizzati ad informare e suscitare «la riflessione sugli eventi e sul significato del Risorgimento nonché sulle vicende che hanno condotto all'Unità nazionale, alla scelta dell'inno di Mameli e della bandiera nazionale e all'approvazione della Costituzione [...]» (art. 1, co. 1). Nel secondo provvedimento – collocato, giova rimarcarlo, nell'ambito di un complessivo sistema di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione – vengono individuati degli obiettivi prioritari riguardanti «lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale [...]» unitamente al «potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziario e di educazione all'autoimprenditorialità» (art. 1, co. 7, lett. d). In questo ultimo provvedimento si palesa, più del precedente, l'assoluta eterogeneità dei centri d'interesse proposti e la loro «connessione, talvolta già labile nei riguardi dell'educazione alla cittadinanza latamente intesa, tende a sfumare ulteriormente se rapportata ai principi costituzionali e ai temi di cultura costituzionale»⁸⁵.

3. L'attuale «educazione civica» (l. n. 92 del 2019): struttura e profili caratterizzanti

La L. n. 92/2019⁸⁶ ha introdotto nell'ordinamento scolastico il *nuovo* – nel senso che sostituisce il precedente⁸⁷ – insegnamento di «educazione civica» (la cui entrata in vigore è stata posposta al 5 settembre 2019); composta da appena tredici articoli, presenta una struttura lineare – muovendo dai principi (art. 1) e terminando alla previsione di una clausola di invarianza finanziaria (art. 13) – che non desta «particolari osservazioni da muovere»⁸⁸.

L'art. 1, co. 1, fissa perentoriamente il proposito cui l'«educazione civica» deve indirizzarsi: «[...] formare cittadini responsabili e attivi», «promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità

⁸⁴ S. ILLARI, *Op. cit.*, 455.

⁸⁵ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 21, nt. 31.

⁸⁶ In *Gazz. Uff.*, n. 195 del 21 agosto 2019.

⁸⁷ L. MINGARDO, *Educazione civica e Diritto. Una ricognizione di normativa e percorsi per la didattica giuridica nelle scuole superiori*, in *amministrazioneincammino.it*, 6 aprile 2020, 12 e ss.

⁸⁸ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 22, nt. 35.

nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri». In questo senso, allora, grava sulla scuola il compito di sviluppare «la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea», prospettando, però, l'interazione con temi multiformi riguardanti «la condivisione e promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona» (art. 1, co. 2). A seguire, l'espressione testuale dell'art. 2, co. 1, disorienta⁸⁹ per la sua essenzialità: si afferma, senza prosa espositiva, l'introduzione dell'«insegnamento trasversale dell'educazione civica» il quale è quindi “contenitore” dedito ad inglobare «[...] la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società». Inoltre, sebbene il legislatore discorra di «competenze civiche» – quasi provando a dare un carattere di autonomia – esse sono però collocate accanto a quelle «linguistiche» (art. 2, co. 2). All'interno dell'attuale monte ore scolastico, l'«educazione civica» può contare su trentatré ore annue, pari ad un'ora di lezione a settimana (art. 2, co. 3). La responsabilità del suo insegnamento è – così si usa dire – a “geometria variabile”: nelle scuole del primo ciclo è affidata in contitolarità ai docenti di classe; nelle scuole del secondo ciclo spetta ai docenti dell'area giuridico-economica (ove presenti) o in contitolarità a più docenti (uno dei quali è designato come coordinatore), secondo la previsione di cui al co. 4 dell'art. 2. Peraltro, l'«insegnamento trasversale dell'educazione civica è oggetto di valutazioni periodiche e finali» prevedendo che il docente coordinatore formuli «la proposta di voto espressa in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti cui è affidato l'insegnamento [...]» (co. 6).

L'art. 3, co. 1, pur rimandando all'approvazione di apposite «*Linee guida*» per l'individuazione delle competenze e degli obiettivi specifici di apprendimento, enuclea le tematiche di riferimento: «a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale; b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile [...]; c) educazione alla cittadinanza digitale [...]; d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro; e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari; f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie; g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni; h) formazione di base in materia di protezione civile.». Si tratta, a dire il vero, di “macroaree” – *atipiche*, peraltro – non propriamente ascrivibili ad un'unica “disciplina”. Giunge a conferma dell'accennata impostazione, la volontà di assicurare attività a scopo meramente educativo e ciò promuovendo, tra l'altro, «[...] l'educazione

⁸⁹ Invece, L. MINGARDO, *Op. cit.*, 16, sostiene che «[...] la legge sulla nuova Educazione civica ha il pregio di individuare un insieme di temi che i più recenti orientamenti formativi considerano imprescindibili» non mancando di rilevare, però, «l'importanza della «confluenza delle questioni didattiche di contenuto con quelle di metodo» (17).

stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva.» (art. 3, co. 2).

Altresì, con andamento irregolare, l'art. 4 rinnova l'urgenza di porre «a fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica [...] la conoscenza della Costituzione italiana»; eppure, in linea con la natura *trasversale*, il mantra ultimo è mitigato dall'auspicio di «sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà» (co. 1).

L'intento educativo – se così può dirsi – è avvalorato dalla previsione di cui all'art. 7, secondo la quale «al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile» occorre rafforzare «la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità [...]». Sotto questo profilo è palese la fisionomia di un'entità che si discosta da una "disciplina" vera e propria: innanzitutto non è chiaro in che modo l'insegnamento proposto debba essere rimesso al contestuale concorso di personale docente e famiglia; in secondo luogo, il richiamo il c.d. «*Patto educativo*» dimostra la volontà di coinvolgimento facendo leva su quella modalità convenzionale di impegno da parte dei genitori a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie⁹⁰. Non solo. Tanto è marcata questa propensione al consolidamento della dimensione pluriprospettica che il previsto «insegnamento» è addirittura benevolmente «integrato con esperienze extra-scolastiche, a partire dalla costituzione di reti anche di durata pluriennale con altri soggetti istituzionali, con il mondo del volontariato e del Terzo settore, con particolare riguardo a quelli impegnati nella promozione della cittadinanza attiva» (art. 8, co. 1). Ovviamente, tale espediente comporta il rischio, nemmeno tanto remoto, che la scuola possa cedere – o retrocedere? – in favore di altre svariate categorie, quest'ultime destinatarie, loro malgrado, di un'incombenza estremamente gravosa. Sempre in questi termini può essere annoverata la predilezione verso «i comuni» i quali, a tenore di legge, «possono promuovere ulteriori iniziative in collaborazione con le scuole, con particolare riguardo alla conoscenza del funzionamento delle amministrazioni locali e dei loro organi, alla conoscenza storica del territorio e alla fruizione stabile di spazi verdi e spazi culturali.» (co. 2). Nemmeno in questo caso il testo aggiunge alcunché; quindi, l'assenza manifesta dei contenuti (possibili) nonché la mancanza di chiarezza sulle modalità esplicative di tale cooperazione pesano sul labile perimetro delle conoscenze che lo studente dovrebbe padroneggiare alla fine dell'«iniziativa». In chiusura, ma giunti a questo punto ciò non impressiona ulteriormente, la legge inaugura istituzionalmente un «albo delle buone pratiche di educazione civica» (art. 9, co. 1) senza esplicitare i contorni delle azioni ottimali e/o,

⁹⁰ G. VECCHIO, *Diritto all'istruzione e autonomia dell'istituzione scolastica*, in G. BARONE, G. VECCHIO (cur.), *Il diritto all'istruzione come «diritto sociale». Oltre il paradigma economicistico*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2012, 169.

soprattutto, tracciare in linea di principio ciò che distingue una retta prassi da un'altra che, invece, ne è ostile.

3.1.(segue) L'incidente trasversalità

Il carattere che emerge prepotentemente è quello della *trasversalità*, concepita «all'interno degli ordinamenti scolastici cui si aggiunge, sul versante per così dire esterno, l'interazione [...]»⁹¹ con altri soggetti. L'art. 2 della L. n. 92/2019 è asciutto e lapidario: l'«educazione civica» è un «insegnamento trasversale [...] che sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società. [...]».

Si tratta di un elemento distintivo che realizza, a seconda della prospettiva di analisi prescelta, un «difetto originario»⁹² oppure un tratto *qualificante* e *dirimente*⁹³. La selezione in favore dell'una o dell'altra veduta richiede una postilla esplicativa: l'educazione che pervenire da altri soggetti si configura non già come un intervento tendente a fornire un insieme di insegnamenti teorici e nozionistici – come lo è una “disciplina” propriamente intesa –, quanto piuttosto un orientamento di fondo che permetta al soggetto di assumere consapevolezza della dimensione nella quale vive. Dunque, prediligendo l'una o l'altra variante si giunge a conclusioni opposte. A prescindere dalle avversioni pedagogiche sull'impostazione scuolettrica e panscolastica, l'alfabetizzazione culturale⁹⁴ è il *proprium* della scuola che ciò persegue mediante la didattica delle distinte discipline.

Tornando all'analisi del menzionato testo di legge balza agli occhi l'assenza di un chiaro e definitivo ancoraggio di tale insegnamento alle specifiche elaborazioni dottrinali vicine al diritto (magari al diritto costituzionale) o, quantomeno, opzioni dedite a calibrare i profili di “normativi” della Costituzione (che stabilisce la struttura e gli assetti dei poteri costituiti ed i loro reciproci rapporti) con altrettanti riferimenti al suo essere testo espressione dell'identità storico-culturale in cui si riconosce la comunità. Ovviamente, sulla scorta dell'assunta trasversalità non desta sorpresa l'apertura ad altre dimensioni di carattere esperienziale, relazionale, valoriale, via via ritenuti essenziali per la convivenza democratica. Eppure, taluni percorsi – come ad es., tra i più diffusi, cultura della legalità, della pace, solidarietà, difesa dell'ambiente, dalla multiculturalità all'accoglienza interculturale della diversità, dalla giustizia sociale alla cultura dei diritti – dimostrano, da un lato, la vitalità della scuola italiana, ma, sotto gli

⁹¹ S. PANIZZA, *Op. cit.*, 25; ID., *Le linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021*, in *Dirittifondamentali.it*, fasc. 2/2020, 1224, nt. 5; L. MINGARDO, *Op. cit.*, 12 e ss.

⁹² R. MARZO, *Costituzione, Scuola, Educazione civica*, *Op. cit.*, 55.

⁹³ L. ALBERT, L. BENADUSI, A. CAVALLI, B. LOSITO, P. VALENTINI, *Introduzione*, in AA. VV., *Scuola democratica*, special iusse: *Educazione civica e alla cittadinanza*, maggio 2021, 7.

⁹⁴ O. PETRELLI, *Educazione politica*, *Op. cit.*, 50.

aspetti poc'anzi enunciati, il difetto di *metodo*, *obiettivi*, *contenuti prestabiliti* per "rendere" davvero "disciplina" l'attuale insegnamento di «educazione civica»⁹⁵.

3.1.2. (segue) Traguardi, competenze e obiettivi specifici di apprendimento: le «Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica»

Ai sensi dell'art. 3 della L. 92/2019 è stato adottato il D.M. n. 35 del 22 giugno 2020 contenente le c.d. «*Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica*» (All. A), l'«*Integrazione al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo [...]*» (All. B) e, infine, l'«*Integrazione al Profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A del decreto legislativo n. 226/2005*» (All. C).

Il contenuto delle «*Linee Guida*» è stato preliminarmente investito dalle perplessità espresse dal Cons. Superiore della Pubblica Istruzione nel parere approvato nella seduta plenaria n. 39 del 18 giugno 2020 e che hanno riguardato, preliminarmente, l'invito a «consequenziali scelte politiche di investimento»⁹⁶ nonché, nel dettaglio, l'esternazione di talune criticità legate al tempo di realizzazione (a.s. 2020/21) e alla convenienza «dell'introduzione del giudizio descrittivo per tutti i gradi di scuole con il conseguente superamento del voto in decimi, poco plausibile data la trasversalità dell'insegnamento dell'educazione civica».

A tacere di ogni altro pur rilevante aspetto, necessita un approfondimento il richiamato «*Allegato A*» per essere «documento di natura tecnica, destinato prioritariamente a fornire indicazioni alle istituzioni scolastiche»⁹⁷. Infatti, in considerazione della prospettiva selezionata in questo saggio, esso enuclea gli «aspetti contenutistici e metodologici» dell'insegnamento legati alla sua congenita «prospettiva trasversale». Invero, però, l'asserzione secondo la quale «l'educazione ambientale [...] trova naturale interconnessione con le scienze naturali e con la Geografia [...]»; l'educazione alla legalità e al contrasto delle mafie si innerva non solo con la conoscenza del dettato e dei valori costituzionali, ma anche con della consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito fisico e letterario» non assume l'inequivocabile fisionomia di una delimitazione delle nozioni che compongono l'insegnamento. Anzi, essa è indirizzata ad assicurare l'emersione degli «elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici e di rendere consapevole la loro interconnessione». Infatti, al punto 1 dell'«*Allegato A*» la «conoscenza della Costituzione» è intesa quale «primo e fondamentale aspetto da trattare» che «pervade e contiene» ogni altro argomento; peraltro, a completare la

⁹⁵ In accezione positiva, invece, si v., L. MINGARDO, *Il diritto a imparare il diritto. Cultura della cittadinanza e istruzione giuridica nelle scuole superiori*, in *Calumet*, fasc. 2/2020, 35 e ss.

⁹⁶ CONSIGLIO SUPERIORE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Premessa, Parere approvato nella seduta plenaria n. 39 del 18 giugno 2020*.

⁹⁷ S. PANIZZA, *Le linee guida ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica a partire dall'anno scolastico 2020/2021*, *Op. cit.*, 1226.

composizione di questo nucleo sono «i temi legati alla conoscenza dell'ordinamento dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali, delle autonomie Locali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali [...]» ivi rientrando pure «i concetti di legalità, di rispetto delle leggi [...], la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale».

Tutti i profili innanzi richiamati soggiacciono, come detto, alla «prospettiva trasversale» dell'insegnamento che, valicando «i canoni di una tradizionale disciplina» può assumere «la valenza di matrice valoriale [...] che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici [...]». Non può che convenirsi, in ogni caso, sulle ricostruzioni postume secondo le quali «si nota [...] il tentativo, piuttosto evidente, di ricondurre a sintesi il corposo elenco di materie e temi indicati dal legislatore»⁹⁸ e l'anelata centralità della Costituzione resta più che altro un «augurio»⁹⁹, un auspicio.

4. La previsione di un'atipica valutazione

Come ogni “disciplina” (o materia) la valutazione rappresenta un momento *clou* del percorso didattico ed anche l'«educazione civica» – nella maniera distintiva della quale si darà conto nell'immediato – soggiace a questa “regola”.

La L. 92/2019 prescrive, all'art. 2, co. 6, che «l'insegnamento trasversale dell'educazione civica è oggetto delle valutazioni periodiche e finali [...]. Il docente coordinatore di cui al comma 5 formula la proposta di voto espresso in decimi, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti a cui è affidato l'insegnamento dell'educazione civica». Inoltre, le «*Linee Guida*» adottate in applicazione della L. 92/2019 (l'art. 3, co. 1, rinvia ad esse l'individuazione di «specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento») prevedono che per l'arco temporale 2020-2023 la valutazione dei risultati di apprendimento e delle competenze sia inserita nel curriculum d'istituto, in piena autonomia, dai singoli Collegi docenti; mentre, a partire dall'a.s. 2023-24, ciò può avvenire sulla base dei traguardi e degli specifici obiettivi di apprendimento per la scuola del primo ciclo, di obiettivi specifici di apprendimento per i Licei nonché dei risultati di apprendimento per gli Istituti tecnici e professionali tutti così per come definiti dal Ministero (e la cui formulazione segue delle esperienze, buone prassi e soluzioni proposte dalle istituzioni scolastiche al termine del triennio di sperimentazione). Oltre a quanto innanzi, i vari documenti (oggi esistenti) non espongono in maniera chiara e puntuale dei *criteri di valutazione* e, tutto a voler concedere, «in sede di scrutinio il docente coordinatore dell'insegnamento formula la proposta [...] acquisendo elementi conoscitivi dai docenti del team o dal Consiglio di Classe». A parte l'ambigua formulazione – laddove non è

⁹⁸ S. PANIZZA, *Op. ult. cit.*, 1229.

⁹⁹ *Ibidem*.

chiaro cosa debba intendersi con l'espressione «elementi conoscitivi» –, ciò che viene richiesto è una valutazione che sia «coerente con le competenze, abilità e conoscenze indicate nella programmazione» potendo «avvalersi di strumenti condivisi [...] finalizzati a rendere conto del conseguimento da parte degli alunni delle conoscenze e abilità e del progressivo sviluppo delle competenze previste nella sezione del curriculum dedicata all'educazione civica». Posto in questi termini, allora, si carpisce come la caratteristica della trasversalità dell'insegnamento incida sul processo stesso di valutazione il quale si contraddistingue per un alto grado di complessità. Infatti, la valutazione – che dovrebbe seguire quanto previsto nella fase di programmazione – dovrebbe tener conto (almeno) dei seguenti aspetti: contitolarità dell'insegnamento, collegialità della proposta, didattica per competenze comprensiva di conoscenze, abilità e comportamento. Ne consegue l'impossibilità a ritenere che la valutazione dell'insegnamento di «educazione civica» possa risultare unicamente dalla “somma” di quanto espresso, in sede di scrutinio, dai docenti del Consiglio di classe al docente coordinatore al quale compete la proposta finale da inserire nel documento di valutazione.

Sebbene la valutazione è un profilo che, al pari degli altri, contraddistingue l'«insegnamento dell'educazione civica» non può tacersi la sua *atipicità*: infatti, se si tratta di attività legate a una sola “disciplina” *nulla quaestio* in quanto il docente coinvolto attribuirà in autonomia la propria valutazione; invece, nel caso di unità didattiche interdisciplinari – ovvero trasversali – saranno tutti i docenti coinvolti nella formulazione e ciò con l'evidente particolarità di un giudizio estremamente macchinoso. Nel tentativo di ovviare a questa problematica, l'O.M. n. 65 del 14 marzo 2022 ha disposto, all'art. 10, che «entro il 15 maggio 2022 il Consiglio di classe deve elaborare il documento di valutazione» nel quale illustrare il percorso formativo svolto. Inoltre, all'interno del medesimo devono essere esplicitati «i contenuti sviluppati e le competenze [...]; gli strumenti di valutazione utilizzati; gli obiettivi raggiunti» con riferimento, appunto, all'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Un modo come un altro per attestare l'*atipicità* dell'analizzato profilo e che rileva, *ça va sans dire*, sulla conformazione stessa dell'«educazione civica».

5. L'insegnamento dell'«educazione civica» nell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione

L'«educazione civica» assume importanza rilevante all'interno del colloquio. Infatti, la richiamata O.M. n. 65/2022 stabilisce, all'art. 22, che il candidato debba dimostrare «di aver maturato le competenze di educazione civica come definite nel curriculum d'istituto e previste dalle attività declinate dal documento del Consiglio di classe». Tuttavia, non è circoscritto il momento durante il quale il candidato è chiamato a manifestare il possesso delle predette competenze. Si tratta – probabilmente – di

modulare l'esposizione facendo emergere, *en passant*, alcune argomentazioni che, traendo spunto dalle altre discipline, sono in grado di convogliare sui nuclei tematici (art. 3, L. 92/2019) o, quantomeno, convergere su di essi. L'O.M. presenta, in allegato, una «*Griglia di valutazione*» la cui analisi, però, non placa la confusione. In essa, infatti, è contemplato un indicatore multiforme condensato nella c.d. «Capacità di analisi e comprensione della realtà in termini di cittadinanza attiva a partire dalle riflessioni sulle esperienze personali» che, peraltro, induce a sostenere la presenza di un perimetro esteso ed indefinito nel quale collocare l'esposizione. I livelli di padronanza della competenza sono cinque, declinati in modo crescente e ciascuno previsto del corrispondente punteggio (da 0,5 a 3). Questa opzione di stile è il precipitato – inevitabile – del congegnato insegnamento: si discosta completamente dalla verifica circa l'«acquisizione dei contenuti e dei metodi delle diverse discipline del curriculum [...]» e si confà ad conversazione più o meno avvincente nell'attesa che uno dei due interlocutori – esaminando e docente (ma quale?) – provveda ad esporre (se studente) o esigere (se docente) degli argomenti che, in ragione dello specifico indirizzo, sono utili a generare spunti di riflessione sulla «realtà» e motivati sulla base delle «proprie esperienze» individuali.

6. Brevi conclusioni (sugli esiti dell'indagine)

Il tragitto percorso permette, in conclusione, l'esposizione di alcune sopraggiunte risultanze.

Innanzitutto la constatazione che l'«educazione civica» nel sistema di istruzione italiano non è annoverabile alla stregua delle altre materie di studio (italiano, storia, filosofia, ecc.). I contenuti sono, da sempre – e cioè ancor prima della vigente legge –, avvinti da una finalità che è, questa sì, ben definita: *educare* e, per tale via, intervenire sul processo di formazione del discente. Questo obiettivo, nobile nelle intenzioni, è tutt'altro che di facile concretizzazione in quanto richiede un necessario equilibrio con i meccanismi propri dell'ordinamento scolastico (e non solo). In siffatta prospettiva, allora, accanto alle note espressioni – «materia ombra», «insegnamento chimera», «materia cenerentola» – l'«educazione civica» si presenta come una “*disciplina-non disciplina*”: esiste, ma abbastanza da avere un'autonoma, unitaria e consistente configurazione. L'ostentata volontà di “ridurre” la natura giuridica di certi argomenti, a partire dalla Costituzione, palesa la propensione al *generale*, anziché al *particolare*: di fatto è come voler insegnare a leggere a chi ancora non conosce l'alfabeto; in breve: *rem tene, verba sequuntur*. E' un tratto comune ad ogni “disciplina” quello di definire le conoscenze di base, le fondamenta. Non è così – o almeno così non si apprezza – per l'«educazione civica», all'interno della quale sono confluiti, di volta in volta, temi eterogenei (per affrontare problemi civici), rasentando il pericolo di indottrinare il

prototipo di buon cittadino¹⁰⁰. L'obiezione maggiormente in voga sostiene, però, proprio con specifico riferimento alla Costituzione, che quest'ultima è un testo che «non va fatto studiare per fare in ogni scuola degli avvocati, o dei politici di professione, ma per fare dei cittadini praticanti»¹⁰¹. Tace di riferire, però, la cautela che occorre nel trattare un testo che è *anche* «peculiare manifestazione del diritto»¹⁰². Questo non significa – come anche sottolineato in dottrina – che tutti i docenti debbono essere esperti di diritto costituzionale né che debbano diventarlo tutti i discenti, ma, al tempo stesso, per essere “disciplina” è necessario definire le conoscenze essenziali (da trasferire e per lasciar un segno: *in-segnare*) che devono essere accompagnate da adeguate modalità di riscontro. La “problematica conformazione” emersa mostra la necessità di ripensare l'«educazione civica»; e di ripensarla, forse, in profondità, senza riporre modelli già deteriorati per riconoscerne la dignità di una “disciplina” all'interno del sistema di istruzione.

¹⁰⁰ G. ZAGREBELSKY, *Op. cit.*, 53.

¹⁰¹ L. CORRADINI, *Il nesso fra Costituzione repubblicana, Dichiarazione universale dei diritti umani, educazione e scuola*, in C. MIRABELLI (cur.), *La Costituzione repubblicana. Fondamenti, principi e valori, tra attualità e prospettive*, Edizioni Ares, Milano, 2010, 857.

¹⁰² P. GROSSI, *Prima lezione di diritto*, Laterza, Roma-Bari, 2003, 85.