



La collana “Diritti e inclusione” nasce dagli incontri organizzati dall’Università di Pavia nell’ambito del Progetto PRIN 2022, che vede coinvolti anche l’Università di Trento e la Scuola Superiore Sant’Anna di Pisa. Il progetto intende avviare un dibattito di taglio giuridico sull’educazione interculturale, sia pur adottando un’ottica interdisciplinare. Di fronte alla complessità e all’incertezza del vivere di cui narra Edgar Morin adottare questo tipo di approccio diventa infatti un’esigenza prioritaria: la Costituzione traccia il percorso da intraprendere e la meta da raggiungere in termini di autorealizzazione personale, di equità e di giustizia sociale; gli altri saperi contribuiscono a mettere in discussione i dogmi su cui il legislatore ha costruito il modello d’istruzione inclusiva, spesso sacrificando, in nome della certezza giuridica, la varietà, la mutevolezza e la liquidità, direbbe Zygmunt Bauman, che caratterizzano l’essere umano e la realtà sociale. Non a caso gli studi di Kimberlé Crenshaw e dei movimenti femministi promuovono l’attivazione di percorsi improntati all’approccio intersezionale per rispondere ai molteplici bisogni della persona.

I volumi della collana propongono una riflessione critica sulle parole che si inseriscono nell’orizzonte di senso dell’educazione interculturale, ripercorrendo quell’itinerario pedagogico e di ricerca originariamente introdotto per favorire l’integrazione degli studenti con background migratorio ma che oggi si ritiene debba estendersi anche ad altre forme di vulnerabilità. L’obiettivo è riportare l’attenzione sulle coordinate giuridiche e valoriali entro cui (ri)costruire i processi di educazione inclusiva, stimolando una coscienza civica che sappia prevenire le discriminazioni e i fenomeni di esclusione sociale e ponga al centro la tutela dei minori, delle donne, delle persone con disabilità, dei migranti, delle persone LGBTI+, delle persone che vivono in condizioni di povertà economica e culturale. S’intende, così, rimettere in discussione, decostruire persino, il significato e la portata dei lemmi che si situano nello spettro più ampio della dimensione interculturale dell’educazione favorendo una interpretazione rinnovata, che la proietti nella complessità della realtà sociale e la renda più aderente ai principi costituzionali.

I lettori che desiderano  
informazioni sui volumi  
pubblicati dalla casa editrice  
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Viale di Villa Massimo, 47  
00161 Roma  
telefono 06 / 42 81 84 17

Siamo su:  
[www.carocci.it](http://www.carocci.it)  
[www.facebook.com/carocceditore](https://www.facebook.com/carocceditore)  
[www.instagram.com/carocceditore](https://www.instagram.com/carocceditore)

# Comunità

Un nuovo senso di appartenenza

A cura di  
Monica Ferrari

Con contributi di Giorgio Grasso, Andrea Gratteri,  
Silvia Illari, Giuditta Matucci e Livia Romano

Carocci  editore

Volume sottoposto a peer review

Volume finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU  
nell'ambito del progetto PRIN 2022 “UNIVERSAL design for education: legal  
perspective for a new conception of inTERcultural education”  
UNITE (2022JMJWY5) – CUP F53D23003510006 (M4C2, Investimento 1.1)

1<sup>a</sup> edizione, luglio 2025  
© copyright 2025 by  
Carocci editore S.p.A., Roma

Redazione e impaginazione:  
Pagina soc. coop., Bari

Finito di stampare nel luglio 2025  
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-290-3219-8

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,  
è vietato riprodurre questo volume  
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,  
compresa la fotocopia, anche per uso interno  
o didattico.

# Indice

|      |                                                                                                                        |    |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|      | Introduzione<br>di <i>Monica Ferrari e Giuditta Matucci</i>                                                            | 7  |
| 1.   | Comunità pedagogiche inclusive ed educazione alla democrazia                                                           | 7  |
| 2.   | Costruire comunità in contesti multiculturali                                                                          | 12 |
|      | Presentazione. Tutti e nessuno: la comunità dei cittadini nella Costituzione repubblicana<br>di <i>Andrea Gratteri</i> | 15 |
| 1.   | Un concetto diffuso                                                                                                    | 15 |
| 2.   | Le questioni al centro del dibattito                                                                                   | 16 |
| 1.   | Comunità<br>di <i>Giorgio Grasso</i>                                                                                   | 25 |
| 1.1. | Per introdurre il tema                                                                                                 | 25 |
| 1.2. | Lo Stato-comunità tra Costantino Mortati e Carlo Lavagna                                                               | 26 |
| 1.3. | Un primo “censimento” delle diverse comunità che il diritto costituzionale conosce                                     | 28 |
| 1.4. | Attorno ad altre comunità di rilievo per il diritto costituzionale                                                     | 32 |
| 1.5. | Le comunità di lavoratori e utenti dell’art. 43 della Costituzione                                                     | 35 |

## INDICE

|      |                                                                                                    |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.6. | Le comunità tra libertà e potere                                                                   | 36  |
| 1.7. | La comunità scolastica degli artt. 33 e 34 della Costituzione                                      | 37  |
| 1.8. | Qualche prima conclusione sulla comunità scolastica                                                | 42  |
| 2.   | Comunità ed educazione civica: una lettura costituzionalmente orientata<br>di <i>Silvia Illari</i> | 45  |
| 2.1. | A mo' di introduzione                                                                              | 45  |
| 2.2. | Cenni al pensiero di Costantino Mortati, Aldo Moro ed Emmanuel Mounier                             | 49  |
| 2.3. | L'evoluzione normativa dell'insegnamento dell'educazione civica                                    | 53  |
| 2.4. | <i>Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica</i> del 2024                           | 59  |
| 2.5. | <i>Le Nuove indicazioni 2025</i> per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione       | 68  |
| 2.6. | Alcune osservazioni conclusive                                                                     | 71  |
| 3.   | La "comunità" nella ricerca pedagogica<br>di <i>Livia Romano</i>                                   | 75  |
| 3.1. | La comunità tra assenza e desiderio                                                                | 75  |
| 3.2. | La comunità come vocazione umana nella riflessione pedagogica                                      | 78  |
| 3.3. | Pratiche comunitarie nel Novecento pedagogico                                                      | 83  |
| 3.4. | Le comunità tra inclusione ed esclusione                                                           | 93  |
|      | Bibliografia                                                                                       | 99  |
|      | Gli autori                                                                                         | 109 |

# Introduzione\*

di *Monica Ferrari e Giuditta Matucci*

## I

### Comunità pedagogiche inclusive ed educazione alla democrazia

Nei capitoli di questo libro si affronta da diverse prospettive, tra pedagogia e diritto, il tema di un'educazione alla democrazia e alla cittadinanza planetaria (Morin, 1999) che trae spunto da una riflessione su un concetto assai controverso, quello di comunità, oggi al centro di molteplici saggi e studi di diverso orientamento. Si tratta di un tema cruciale per i nostri mondi separati, caratterizzati da una «individualizzazione di massa» (Baricco, 2018) che ha accompagnato la rivoluzione digitale, entrata nelle nostre vite in assenza di regole d'uso, di alfabetizzazione etica, trovandoci impreparati, «analfabeti», come sottolineava Marshall McLuhan in un testo importante per capire i nuovi *media* del xx secolo, *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964).

A questo tema Livia Romano ha dedicato nel 2022 un volume che parte dalla controversa definizione di un termine, di origine latina, talvolta accostato a un termine greco, *koinonia*, che solo in parte coincide con esso. *Communitas* ha un'etimologia complessa (Devoto, 1968; Calonghi, 1975; Ernout, Meillet, 1985; Calzascia, 2022), che ci porta nell'area semantica del do-

\* La presente *Introduzione* è frutto del confronto e della condivisione delle due autrici. Tuttavia, il PAR. 1 è da attribuire a Monica Ferrari, il PAR. 2 a Giuditta Matucci.

no, del dovere e dell'ufficio (*munus*), ma anche del senso identitario e del bene comune, recando tuttavia con sé, nei diversi secoli e contesti, l'implicito rischio dell'esclusione dell'altro: la comunità, ieri come oggi, può condividere la rete di significati che la legittima non solo in un interscambio di valori che si contrappone al *proprium* individuale ma anche in uno spazio sicuro da condividere in senso esclusivo (cfr. Romano, 2022a; Triani, 2024). Proprio da qui occorre partire per discutere di una costellazione discorsiva esplorata in saggi e studi quali, ad esempio, *Community* di Zygmunt Bauman (2001), che ci aiuta a riflettere su identità (Remotti, 2021; 2025), riconoscimento, meritocrazia nella nostra società globale, preda, più o meno consapevole, di meccanismi esclusivi ed escludenti, non ultima un'ideologia meritocratica capace di selezionare sulla base di rapporti di forza e di preparare così alla gestione del potere costruendo nuove disuguaglianze. Tale ideologia viene disegnata in senso distopico da Michael Young nel noto romanzo *The Rise of Meritocracy* (1958); nella concretezza del nostro mondo viene oggi avvertita dai "comunitaristi" (tra cui si ricorda qui solo il nome di Michael Sandel, 2020), mentre un dibattito internazionale sottolinea la necessità di analizzare con cura il termine "meritocrazia" nei suoi usi correnti (cfr. Ferrari, Maranesi, 2023).

Ma la costellazione discorsiva che ruota intorno a "comunità", come emerge chiaramente in questo nostro libro, include il concetto di *polis* e di *civitas*, di cittadinanza, insomma; concetto che rimanda in ottica democratica alla questione dei diritti in senso inclusivo e non esclusivo, come sottolinea un vasto dibattito internazionale (cfr., solo ad esempio in ambito pedagogico e per una bibliografia, Cambi, 2021; e inoltre Santerini, 2010; Polenghi, Fiorucci, Agostinetto, 2018). Questo è anche il tentativo e nel contempo il contributo di novità del presente volume, che prova a declinare il termine nelle intersezioni, anzitutto, seppure non solo, tra pedagogia e diritto, riprendendo quel tema della «comunità di destino planetario» che sviluppa un nuovo senso di appartenenza all'umanità tutta e più in generale a un cosmo che la ricomprende. Il tema è espli-

citamente ricordato nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2007 e del 2012, oggi soggette a un processo di revisione che non sembra per il momento riprendere tale prospettiva nei materiali di lavoro aperti alla discussione pubblica e diffusi nel marzo 2023, come ricordato da Silvia Illari nel CAP. 2<sup>1</sup>. Scriveva infatti Edgar Morin (1999, trad. it. pp. 120-1):

La comunità di destino planetario permette di assumere e realizzare quella parte dell'antropoetica che concerne la relazione fra l'individuo singolo e la specie umana in quanto tutto. La comunità di destino deve lavorare affinché la specie umana [...] si sviluppi in Umanità, ossia coscienza comune e in solidarietà planetaria del genere umano [...]. L'Umanità [...] si è radicata in una "Patria", la Terra [...]. L'Umanità ha cessato di essere una nozione solamente ideale, è divenuta una comunità di destino, e solo la coscienza di questa comunità può condurla a una comunità di vita.

Dunque la costellazione di termini che ruota intorno al lemma "comunità" è assai complessa, come mostrano anche i capitoli di questo stesso volume che analizza diversi modi di declinare tale concetto. Inoltre in queste pagine si discute molto di comunità scolastica, tema al centro del dibattito pedagogico nazionale e internazionale non solo in riferimento ai saperi dell'educazione civica in quanto "materia" propria di una certa "cultura" istituzionale articolata in un canone (sul tema della cultura della scuola si rinvia al pionieristico e fondativo studio di André Chervel, 1998). Di cittadinanza a scuola, oltre che di educazione alla cittadinanza e di Costituzione, ci parla infatti Franco Cambi nel 2021, in un periodo segnato dalla tragica esperienza della pandemia, in cui è certo cresciuta la "voglia di comunità", ma anche il senso di una comunità

1. Si precisa che la lavorazione del volume si è conclusa al momento della pubblicazione della nuova versione delle *Nuove indicazioni 2025* per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione; non si è dunque potuto discutere di questa versione.

perduta e di un progressivo isolamento dell'individuo, oltre che di una perdita di tante certezze, alimentando così un'insicurezza diffusa assai pericolosa per la vita delle democrazie.

Nel *Dizionario di pedagogia e di didattica*, diretto da Domenico Simeone, si dedica un'intera voce a "comunità" (Triani, 2024), discutendo di educazione *nella* comunità, educazione *della* comunità, educazione *alla* comunità, mentre si diffonde un dibattito sul ruolo dell'analisi pedagogica (Ferrari, Morandi, 2024), capace di disambiguare i meccanismi espliciti e latenti che nei secoli hanno costruito, anche mediante "finzioni giuridiche", una società in cui l'ordine era fondato sulla legittimazione della diseguaglianza. Si pensi alla finzione giuridica, studiata da Marc Bloch (1924) e da Ernst H. Kantorowicz (1957), che sta alla base della giustificazione della diversità costitutiva – e dunque del diritto di sovranità – dei re di Francia e d'Inghilterra nel corso del Medioevo e della società di antico regime.

Da più parti si sottolinea che il secondo Novecento si apre a un nuovo concetto di comunità di vita associata, fondato sui diritti dell'uomo e del cittadino, come ricordano la nostra Costituzione e la nota dichiarazione universale, diffuse nello stesso anno. Ne discutono, in questo volume, Andrea Gratteri, Giorgio Grasso e Silvia Illari.

Il Novecento non è insomma solo il secolo di due terribili guerre mondiali; è anche il secolo, ce lo ricorda Livia Romano nel suo libro del 2022 e nel CAP. 3 di questo volume, in cui nascono nuovi laboratori pedagogici, fondati su comunità di pratiche inclusive, mentre si definisce il concetto di "comunità di pratiche" (Perla, 2013) anche in termini di meccanismi di apprendimento cooperativo. Tali meccanismi non riguardano solo la scuola ma, anche e soprattutto, altri tipi di organizzazione umana e ogni momento della nostra vita con gli altri. Etienne Wenger, Richard McDermott e William M. Snyder, che nel 2002 pubblicano *Cultivating Communities of Practice* pensando soprattutto ad ambienti lavorativi extrascolastici e alla formazione dei *practitioners*, sottolineano il ri-

schio che tali comunità possano implodere in sé stesse e chiudersi, travolte da una serie di “lati oscuri”.

A tutto questo ci introduce il presente volume, che postula, al fondo, una necessaria educazione alla grande comunità inclusiva, eterogenea, interculturale a cui tutti apparteniamo senza distinzioni e partizioni, così importante per la sopravvivenza delle nostre democrazie. Si tratta di un’idea di comunità aperta al dialogo e plurale che postula un’idea di società fondata su un nuovo concetto di appartenenza capace di andare al di là delle frontiere che spesso invece, purtroppo, tendono ancora a chiudersi, suscitando conflitti, guerre, catastrofi, disperazione e povertà. Anche per questo è importante continuare a riflettere insieme su ciò che sta invece alla base della democrazia inclusiva e liberante, che, come ricorda John Dewey in *Democracy and Education* (1916), non è solo una «forma di governo» quanto piuttosto un modo di vivere insieme in comunità aperte ed educate in tal senso:

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività (Dewey, 1916, trad. it. p. 95).

Questo volume, come tutti gli altri della serie, vuole quindi essere un’opportunità di dialogo per mantenere aperto lo spazio del confronto libero, della riflessione critica, dell’analisi pedagogica e culturale in ottica diacronica, tra ieri e oggi e con uno sguardo al futuro che si vorrebbe costruire (Ferrari, 2023a; Matucci, 2025a; 2025b).

La lettura del volume di bell hooks, *Teaching Communities: A Pedagogy of Hope* (2003), apre proprio a questa pedago-

gia della speranza per il futuro cara a Paulo Freire; vi si discute di una “educazione democratica” centrata sul dialogo, invitandoci a «condividere la conoscenza evitando nel contempo di rafforzare le strutture di dominio esistenti (di razza, genere, classe e gerarchie religiose» (bell hooks, 2003, trad. it. p. 81), al fine di costruire comunità in apprendimento amorevoli e rispettose della diversità che ci accomuna e ci fa reciprocamente appartenenti.

## 2

## Costruire comunità in contesti multiculturali

“Comunità”, dice Marco Aime, è una delle tante “parole-trappola” del nostro tempo (Aime, 2019, p. 7), un termine ampiamente utilizzato nel linguaggio corrente, di cui tutti credono di sapere il significato, ma che nasconde, invero, questioni molto complesse. Tra queste: come costruire comunità in contesti globalizzati? Quali le risposte negli scenari sovranazionali e in quello nazionale? Sono temi che toccano da vicino il delicato rapporto fra multiculturalismo e interculturalismo, in buona parte esplorati nel precedente volume *Pluralismo. Una coesione sostenibile* (Camerlengo, 2025). Inoltre, qual è il ruolo della comunità educante e, più in generale, delle agenzie che attendono a finalità educative (famiglia, scuola...) nelle tante sfide imposte dall’avvento della società multiculturale? Quali gli strumenti in grado di rispondere ai molteplici e variegati bisogni presenti nella realtà sociale? Può esserlo l’educazione civica nell’ambito di percorsi volti alla costruzione di una cittadinanza consapevole; tema, questo, che riporta in discussione il modello della solidarietà fra “estranei” teorizzato da Jürgen Habermas (1996), secondo cui chi appartiene a minoranze stanziate sul territorio continua a mantenere le proprie peculiarità identitarie, pur riconoscendosi nello sfondo comune dell’ordinamento statale. Ma fino a che punto tale modello può funzionare?

Possono esserlo le *soft skills*, quelle competenze trasver-

sali, quali empatia, cura, partecipazione, che stimolano il rispetto dell'altro da sé e lo sviluppo del senso di appartenenza in senso inclusivo e non esclusivo (Matucci, 2023, p. 13). Sono tutte misure che richiedono sensibilità e competenze non sempre presenti fra i docenti, complice un sistema di formazione che, almeno in Italia, per il ciclo secondario, si è più volte interrotto e riconfigurato, tendendo così, più o meno implicitamente, a privilegiare quasi esclusivamente la preparazione disciplinare, a discapito della riflessione sulla relazione educativa e sulla formazione iniziale nel rapporto con il tirocinio (Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021).

Sullo sfondo, il rischio che sorgano comunità “antipedagogiche” (Romano, 2022a, p. 142), che interferiscono con gli obiettivi educativi e di inveroamento della persona cui sono predestinate: problema non dissimile, se si vuole, da quello che viene denunciato nel mondo del diritto, a margine del principio pluralista, là dove si paventa il timore di formazioni sociali “anticostituzionali”, che agiscono in direzione contraria agli scopi promozionali, di sviluppo della personalità umana, e alla funzione di trasformazione sociale che sono chiamate ad assolvere nel più ampio progetto inscritto negli artt. 2 e 3, comma 2°, della Costituzione. La stessa giurisprudenza costituzionale ha confermato più volte l'esigenza di vigilare sui rischi di degenerazione che si accompagnano al riconoscimento delle formazioni sociali (e alla primazia che le ha storicamente caratterizzate come entità gerarchicamente sovraordinate rispetto alle loro componenti individuali): così, la sentenza della Corte costituzionale 494/2002, per cui la Costituzione «non giustifica una concezione della famiglia nemica delle persone e dei loro diritti» (approfondimenti in Matucci, 2021, pp. 55 ss.).

Sullo sfondo, ancora, la dicotomia fra comunità “aperte” e inclusive e comunità esclusive ed escludenti, «prigioni identitarie» (Romano, 2022a, p. 141) che segnano il confine con il *diverso*, lo “straniero”, separando il *noi* dall' *altro* (Aime, 2019, p. 16). Il bisogno di comunità può essere invocato, infat-

ti, con finalità diverse. Basti anche solo pensare al significato che esso ha assunto, e continua ad assumere, in caso d'emergenza: un conto è l'esigenza di ripristinare le relazioni e quel senso di appartenenza che durante la pandemia sono rimasti inevitabilmente "sospesi", alimentando (oppure creando nuove) situazioni di disagio sociale; un conto è assumere atteggiamenti di "chiusura" innanzi all'incedere dei flussi migratori, contravvenendo agli obblighi di solidarietà (e di protezione dell'altro) che gravano su tutti gli ordinamenti statuali nell'ambito della comunità internazionale. Quello stesso bisogno che, in occasione dell'emergenza sanitaria, ha portato soluzioni innovative, quali i "patti educativi di comunità" introdotti dal ministero dell'Istruzione nel 2020, su ispirazione freiriana, con l'intento di *aprire* la scuola al territorio, recuperando le sue capacità aggregative, di presidio, di "contenimento" e di promozione sociale, viene reinterpretato in senso *escludente* da chi, sulla base di presunte ragioni di sicurezza nazionale che attanagliano la società, promuove politiche ostili all'accoglienza e all'integrazione.

Discutere di comunità diventa, dunque, prioritario per chi intraprenda un itinerario di ricerca volto a ripensare i percorsi di educazione civica e di educazione interculturale, disambiguando parole che, nel lessico comune, sono spesso fraintese o caricate di significati contrari allo spirito della nostra Costituzione. Diverso, intanto, è il rapporto fra comunità e società, direbbe Cosimo Laneve (1994, p. 84), rileggendo Tönnies (1887): «La comunità è il luogo ove il singolo, nel contesto dei rapporti intersoggettivi, si realizza e si qualifica pienamente come *persona*. Nella società partecipa prevalentemente come individuo». Cosa fare, dunque, nell'era dell'individualismo più esasperato, perché l'invocazione del bisogno di comunità si esprima comunque nel rispetto dei principi costituzionali di inclusione e di promozione sociale? Questo l'interrogativo sul quale si apre la riflessione all'interno del nostro volume, mettendo in dialogo, anzitutto, il mondo del diritto con quello della pedagogia.

# Presentazione

## Tutti e nessuno: la comunità dei cittadini nella Costituzione repubblicana

di *Andrea Gratteri*

### I

#### Un concetto diffuso

“Comunità” è una parola che compare nella Costituzione soltanto nel testo, e nel particolare contesto, dell’art. 43 con riferimento alla nazionalizzazione di imprese in favore di «comunità di lavoratori o di utenti» e nell’aggettivazione “comunitario/a” degli artt. 117 e 120 che richiamano, secondo la vecchia denominazione, l’ordinamento e la normativa dell’Unione Europea. Apparentemente il dato testuale non è quindi di grande aiuto nella ricerca dell’inquadramento costituzionale della comunità e delle sue diverse sfaccettature.

L’idea di comunità, però, è diffusamente presente nella Costituzione e non potrebbe essere altrimenti, soprattutto nell’accezione di *comunità politica*. Il riferimento è, innanzitutto, al popolo dell’art. 1, il detentore della sovranità, che per essere identificato con una concreta comunità di persone richiede un rinvio ai criteri che definiscono l’acquisto della cittadinanza.

Prima di toccare questo aspetto vorrei tornare, per un momento, al testo della Costituzione che ci permette di cogliere un’importante apertura attraverso la costante presenza di alcuni lemmi che hanno l’evidente funzione di includere *tutti* e di non escludere *nessuno*. “Tutti”, talvolta in forma di aggettivo e talaltra in forma di pronome, compare nella Costituzione in senso pregnante molte volte, sedici, e ad esso si accompagna “nessuno”, che può essere conteggiato come pronome almeno cinque volte con il significato che qui interessa.

La frequenza di questi termini è un buon indicatore del senso di comunità che accompagna la Costituzione, con la non casuale funzione di allargare senza esclusioni la platea di coloro che sono titolari dei diritti inviolabili dell'uomo. Inoltre, alcune di queste norme costituzionali assumono un significato particolare in relazione all'idea di comunità politica, composta di cittadini attivi e partecipi. Ne sono un esempio l'art. 3 e l'art. 22. All'art. 3 leggiamo che «*Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge*» mentre all'art. 22 la Costituzione stabilisce che «*Nessuno può essere privato, per motivi politici, della capacità giuridica, della cittadinanza, del nome*».

La comunità politica, composta da cittadini che diventano anche elettori e – se pure con sempre minor frequenza – votanti, rappresenta il tessuto sociale su cui insiste il popolo detentore della sovranità e ha, pertanto, una funzione essenziale nell'ordinamento costituzionale. È la comunità politica sottostante al corpo elettorale a creare le condizioni per mettere in connessione l'individuo e lo Stato, a legare libertà e autorità nel quadro delle regole e delle decisioni assunte *nelle forme e nei limiti della Costituzione* come ci ricorda il comma 2° dell'articolo 1.

In termini sociologici e filosofici si potrebbe affermare che la cittadinanza è un campo all'interno del quale valgono determinate regole che portano all'eguaglianza dei diritti, mentre all'esterno di quel campo eguaglianza e diritti assumono un'intensità minore. In termini logici si potrebbe parlare di un insieme che si caratterizza per l'essenzialità della condivisione di questa eguaglianza dei diritti, che al contrario manca in alcuni suoi aspetti a chi da questo insieme è escluso.

## 2

### Le questioni al centro del dibattito

La Costituzione non si preoccupa di definire i criteri di acquisto della cittadinanza e lascia, secondo una razionale or-

ganizzazione del sistema delle fonti, che sia il legislatore ordinario a stabilire queste fondamentali regole. Sul piano costituzionale troviamo solo quell'impronta di principio volta all'inclusione, ma nessun indicatore di quali debbano essere i canoni su cui incentrare l'operato del Parlamento, di cui in concreto non è facile dare un giudizio positivo.

La legge 5 febbraio 1992, n. 91, che regola la materia, può a tutti gli effetti essere considerata una legge vecchia. Non solo, e non tanto, perché sono passati più di trent'anni dalla sua adozione, ma perché abbiamo di fronte una legge che è nata vecchia. Le modalità di trasmissione e acquisto della cittadinanza svolgono una funzione determinante nell'ordinamento costituzionale poiché determinano le caratteristiche e i contorni della società in cui viviamo. *Che comunità siamo? Che comunità abbiamo scelto di essere?* Sono queste le domande a cui deve rispondere una legge sulla cittadinanza.

A tali domande il legislatore del 1992 risponde guardando a un passato in cui vede l'immagine di un paese caratterizzato da una forte spinta migratoria. Vede milioni di connazionali che, innanzitutto per ragioni economiche, sono emigrati all'estero e che ritiene di dover proteggere attraverso l'inclusione, con la perpetuazione di un rapporto di cittadinanza che leghi loro e i loro discendenti all'Italia.

Al netto di ogni valutazione di carattere politico e ideale, questa valutazione è però offuscata da una visione retrospettiva: sulla base dei dati dell'ISTAT, in Italia il saldo migratorio è sostanzialmente in pari a partire dagli anni Settanta del xx secolo. Poi, sul finire degli anni Ottanta e con i primi anni Novanta si apre un nuovo trend che, per via del parziale rientro degli espatriati e soprattutto dei nuovi flussi migratori (è del 1991 la prima grande immigrazione di massa dall'Albania), trasforma l'Italia da luogo di emigrazione ad approdo dell'immigrazione.

La comunità che vive sul territorio dello Stato è composta da un numero crescente di stranieri, nonostante la miopia di un legislatore che, rispondendo alla seconda domanda,

nega che questa possa essere la comunità politica dei cittadini. Il criterio principale di trasmissione della cittadinanza, secondo la legge 91/1992, è lo *ius sanguinis*, non accompagnato da nessun limite di carattere temporale o territoriale; mentre lo *ius soli* svolge una funzione residuale in favore degli stranieri neomaggiorenni nati e vissuti in Italia, insieme alla norma che disciplina la concessione della cittadinanza allo straniero residente da almeno dieci anni sul territorio italiano e a quella relativa all'acquisto della cittadinanza per matrimonio.

Il disallineamento sostanziale fra cittadinanza e comunità che si è venuto a creare negli ultimi decenni è sempre maggiore. Da un lato, aumenta il numero degli stranieri radicati sul territorio italiano che, inizialmente esclusi dal campo della cittadinanza, possono farvi il loro ingresso solo con grande ritardo; dall'altro, inesorabilmente aumenta il numero di coloro che pur se distanti dall'Italia, temporalmente e fisicamente, ne reclamano la cittadinanza in nome di uno *ius sanguinis* di fatto assai annacquato. Sempre più frequentemente la legge 91/1992 è messa in discussione, non solo sul piano parlamentare ma anche in un dibattito più ampio.

È recentissima la sentenza n. 25 del 7 marzo 2025 della Corte costituzionale con cui è dichiarata l'illegittimità costituzionale delle norme contenute nella legge 91/1992 che subordinano la concessione della cittadinanza italiana per matrimonio o per naturalizzazione al possesso di un'adeguata conoscenza della lingua italiana, non inferiore al livello B1. Secondo la Corte, infatti, l'intenzione del legislatore di richiedere «un rilevante grado di integrazione dello straniero nella comunità nazionale» attraverso la certificazione della conoscenza della lingua si scontra con l'esigenza di tutelare alcune categorie deboli di stranieri immigrati che, a causa di «gravi limitazioni alla capacità di apprendimento linguistico derivanti dall'età, da patologie o da disabilità», devono essere esonerate dalla prova di conoscenza della lingua italiana.

Quali che siano, o non siano, gli sbocchi del fermento re-

lativo al cambiamento delle norme sulla cittadinanza, è opportuno in questa sede ricordare tre temi aperti che – a mio giudizio – sono di particolare interesse.

#### IL REFERENDUM ABROGATIVO

La Corte costituzionale, con la sentenza 7 febbraio 2025, n. 11, ha giudicato ammissibile la richiesta di referendum abrogativo di iniziativa popolare con cui si proponeva, attraverso l'abrogazione parziale della legge 91/1992, di dimezzare da 10 a 5 anni i tempi di residenza legale in Italia richiesti per la concessione della cittadinanza italiana allo straniero non appartenente all'Unione Europea. L'esito della consultazione del 7-8 giugno 2025 ha deluso le aspettative di chi auspicava un sostanziale ritorno all'antica disciplina dettata dalla legge 13 giugno 1912, n. 555, che per lungo tempo ha regolato la materia nel nostro ordinamento secondo un canone più inclusivo. La bassa partecipazione al voto, appena superiore al trenta per cento, e il consistente numero, più di un terzo, di elettori contrari all'abrogazione lasciano trasparire il carattere fortemente controverso di una questione che resta di grande attualità nel dibattito politico.

#### LA DUBBIA COSTITUZIONALITÀ DELLO *IUS SANGUINIS*

Il Tribunale di Bologna ha recentemente sollevato una interessante questione di costituzionalità (ordinanza del 26 novembre 2024, reg. ord. n. 247/2024) con cui dubita della legittimità costituzionale dell'art. 1 della legge 91/1992 che, nel disporre che è cittadino per nascita il figlio di padre o di madre cittadini, non prevede alcun genere di limite. Nel caso concreto, il giudice si domanda se è ragionevole riconoscere la cittadinanza italiana ai nipoti e ai pronipoti di una cittadina italiana nata in Italia nel 1874, emigrata e vissuta in Brasile, senza che questi abbiano mai soggiornato in Italia, nemme-

no per brevi periodi, e senza che conoscano la lingua italiana. L'unico legame fra gli aspiranti cittadini e l'Italia è, quindi, rappresentato dalla originaria cittadinanza della loro ava.

L'udienza pubblica per la discussione è fissata per il 24 giugno 2025 e non è possibile tenere ora conto del suo esito. Tuttavia, la questione è di estrema attualità e può essere considerata a pieno titolo fra i presupposti che hanno spinto il Governo a ridefinire i criteri di trasmissione della cittadinanza *iure sanguinis* con il decreto legge 28 marzo 2025, n. 36, dal titolo *Disposizioni urgenti in materia di cittadinanza*, convertito nella legge 23 maggio 2025, n. 74.

L'attribuzione della cittadinanza secondo il criterio dello *ius sanguinis* trova la sua giustificazione nella volontà di assicurare la continuità della comunità nazionale secondo un'idea di omogeneità linguistica, storica, culturale e – secondo concezioni ormai superate ed incompatibili con un ordinamento di carattere democratico – finanche di “razza” e di religione. Il criterio in questione è conosciuto da una pluralità di ordinamenti costituzionali che, tuttavia, lo circondano di cautele volte a valorizzare un effettivo legame fra il cittadino e la comunità nazionale. Ad esempio, nel Regno Unito il genitore trasmette la cittadinanza ai figli solo se ha vissuto sul territorio nazionale per un certo periodo di tempo, così come accade anche negli Stati Uniti; in altri paesi (Canada, Portogallo, Irlanda) la cittadinanza si trasmette ai nati all'estero soltanto per una generazione. La trasmissione senza limiti come previsto sino ad ora dalla legge italiana si presenta, invece, come una soluzione piuttosto rara nel panorama comparato.

Il presupposto del dubbio di costituzionalità risiede, innanzitutto, nella valutazione concreta del problema: sono milioni, ragionevolmente decine di milioni, le persone che vivono all'estero e che potenzialmente potrebbero ottenere l'accertamento dello *status* di cittadino italiano, per sé e per i propri discendenti. Nel condivisibile ragionamento del giudice *a quo* il criterio dello *ius sanguinis* illimitato pone un se-

rio dubbio di compatibilità fra l'art. 1 della legge 91/1992 e, innanzitutto, l'art. 1 Cost. secondo cui «la sovranità appartiene al popolo». Come dobbiamo intendere il *popolo*? Non ci si può qui limitare ad una definizione di carattere formale per cui il popolo è l'insieme dei cittadini. È necessario guardare al popolo secondo una prospettiva sostanziale, dove la cittadinanza è strettamente legata alla partecipazione di ciascuno alla comunità nazionale su cui si regge l'ordinamento democratico dello Stato attraverso l'essenziale elemento della condivisione della presenza su un territorio, che è il territorio dello Stato. È quindi dubbio che, di fronte alla Costituzione, il legislatore «possa consentire il riconoscimento della cittadinanza senza alcun, minimo, collegamento con la comunità nazionale, intesa come comunanza di linguaggio, tradizioni culturali e storiche, e con il territorio della Repubblica».

Strettamente connesso a questo è il secondo profilo che, nella prospettazione del Tribunale di Bologna, conduce ad un contrasto con l'art. 3 Cost. per l'irragionevolezza della soluzione legislativa apprestata. L'ordinanza di rimessione non dedica molta attenzione a questo aspetto, tuttavia la questione viene sollevata: è ragionevole consentire la trasmissione senza limiti della cittadinanza *iure sanguinis* a fronte delle significative limitazioni previste dalla legge in tutte le altre ipotesi che sempre richiedono la presenza di un solido legame fra la persona e l'Italia?

Prima ancora della Corte costituzionale ha indirettamente risposto a questo interrogativo il Governo che con il decreto legge 36/2025 ha sostanzialmente ridimensionato le ipotesi di trasmissione automatica della cittadinanza per il mero fatto della discendenza, così avvicinando l'ordinamento italiano alle soluzioni comunemente adottate da altri ordinamenti europei e rendendo, di fatto, meno anacronistica la legge 91/1992.

Questo intervento legislativo d'urgenza, giustificato nel suo preambolo sulla presa d'atto della «crescita continua ed esponenziale della platea di potenziali cittadini italiani che ri-

siedono al di fuori del territorio nazionale», condiziona ora la trasmissione automatica della cittadinanza a chiari indici della sussistenza di vincoli effettivi con la Repubblica. Ai sensi dell'art. 1 del decreto legge 36/2025, la trasmissione della cittadinanza *iure sanguinis* è subordinata, per i nati all'estero, all'avere un genitore che sia cittadino e che sia nato in Italia o che sia stato residente in Italia per almeno due anni continuativi prima della nascita del figlio o, in alternativa, all'avere un nonno che sia cittadino e che sia nato in Italia.

#### LO IUS SCHOLAE

Negli ultimi anni, è stata avanzata da più parti la proposta di modificare la legge 91/1992 al fine di agevolare l'acquisto della cittadinanza da parte dei minorenni stranieri che, attualmente, possono unicamente usufruire della norma che consente di divenire cittadini italiani a coloro che sono nati sul territorio nazionale e vi hanno ininterrottamente risieduto fino al compimento del diciottesimo anno di età, secondo quanto stabilito dall'art. 4, comma 2°, della legge. Queste proposte, che combinano in varia misura l'elemento della nascita sul territorio italiano con la frequenza della scuola, nonostante il clamore e l'interesse che suscitano non hanno mai avuto successo. La spinta per la conservazione dello *status quo* è sinora risultata prevalente rispetto allo spirito dei promotori di una maggiore apertura, mossi essenzialmente da due valutazioni di fondo. In primo luogo, è chiara l'esigenza di migliorare la condizione dei minori che, anche se più vulnerabili, si trovano a essere nettamente esclusi dalla comunità nazionale. Secondariamente, si prende atto del ruolo della scuola come fattore di inclusione e integrazione, capace di accelerare il processo di inserimento nella comunità dei cittadini più giovani che, anche se nati stranieri, si trovano spesso a essere solo formalmente esclusi da quella che, a tutti gli effetti, considerano come la loro comunità di appartenenza. La scuo-

la diventerebbe così uno strumento di inclusione a tutto tondo: l'ingresso dei minori nella comunità scolastica sarebbe la porta principale per accedere alla più vasta comunità nazionale dei cittadini.

Il ruolo della comunità scolastica è centrale sia per la vita delle persone – alunni, docenti e famiglie – sia per la società complessivamente intesa, poiché la scuola è un ponte che unisce gli individui in una rete di relazioni dal valore inestimabile. È allora fondamentale che nessuno sia, o si senta, escluso dalla comunità scolastica; nella scuola nessuno è “straniero” (Favaro, 2011), quali che siano la sua origine e le sue esperienze di vita. Non è inutile ricordare che per l'art. 34 Cost. *la scuola è aperta a tutti*. E le regole che definiscono l'acquisto della cittadinanza potrebbero essere aggiornate proprio per favorire un più rapido acquisto della cittadinanza da parte di chi, pur essendone privo, frequenta la scuola e contribuisce alla sua vita di comunità.

La legge sulla cittadinanza, inevitabilmente, traccia un confine fra chi è cittadino e chi non lo è, fra chi è cittadino e chi è straniero. Nuove norme, capaci di cogliere le trasformazioni di una società composta in misura crescente da persone che hanno alle spalle esperienze migratorie dirette o indirette, potrebbero aprire dei varchi fra quei confini e contribuire a rendere la scuola una comunità scolastica davvero aperta e non esclusiva, come è puntualmente ricordato nell'*Introduzione* a questo volume e come sottolinea Livia Romano nel CAP. 3.



# I

## Comunità

di Giorgio Grasso

### I.1

#### Per introdurre il tema

Mi sono interrogato a lungo su come provare a declinare il termine “comunità” nel contesto di un volume destinato a una collana interdisciplinare su “Diritti e inclusione”, restando nella prospettiva del diritto costituzionale e delle categorie concettuali che chi studia questa branca del diritto è abituato a utilizzare.

Per fare questo ho pensato che “comunità” rappresenti una nozione a cui la Costituzione italiana fa largamente riferimento, anche se il solo esplicito rimando a questo lemma si trova nel contesto delle nazionalizzazioni dell’art. 43, previste a favore anche di «comunità di lavoratori o di utenti» (così anche Gratterer nella *Presentazione*). Ma avrò modo di vedere come questo riferimento, apparentemente indiretto al tema, abbia in realtà più di un significato per il ragionamento che andrò a sviluppare.

“Comunità”, infatti, nella conosciuta formula *Ubi societas ibi ius*, si raccorda e forse si identifica con il gruppo sociale da cui scaturisce l’ordinamento giuridico statale, e con tutti gli altri gruppi sociali in cui si manifesta la pluralità degli ordinamenti giuridici minori, ma “comunità” riporta anche naturalmente alle formazioni sociali dell’art. 2 Cost., al cui interno si svolge il principio personalista sancito da quella disposizione costituzionale, forse corrispondendo, infine, anche ai corpi intermedi così cari alla dottrina sociale della Chiesa cattolica (e non solo).

“Comunità” è soprattutto un sostantivo che o si pone come apposizione a un altro nome, che ricopre la qualità di soggetto (nell’espressione Stato-comunità in particolare), o trova il suo effettivo contenuto in ragione dell’aggettivo qualificativo che lo accompagna: la comunità internazionale, la comunità politica, la comunità scientifica, la comunità scolastica e così via.

Lungo questi due versanti dello Stato-comunità e delle tante *comunità* diversamente aggettivate – e che hanno particolare rilievo per il diritto costituzionale – si snoderà questo capitolo, per poi soffermarsi nella sua parte finale su quella comunità scolastica al cui interno la questione dell’educazione interculturale assume uno specifico valore.

## 1.2

### Lo Stato-comunità tra Costantino Mortati e Carlo Lavagna

Lo Stato-comunità, quindi, come punto di avvio della mia riflessione.

All’interno di un volume in cui si incrociano le competenze di giuristi e di pedagogisti, ricordo, gioco forza, come nell’esordio di numerosi manuali di diritto costituzionale e/o di diritto pubblico venga esaminato da vicino l’argomento che ci interessa, qui limitandomi a prendere in considerazione due autorevolissimi testi su cui molti anni fa studiavano gli studenti dei corsi di laurea in Giurisprudenza, per poi formarsi le giovani leve del diritto costituzionale, nella preparazione delle prove scritte dei concorsi per dottorato di ricerca, e che oggi restano ancora contributi di altissima levatura scientifica: mi riferisco alle *Istituzioni di diritto pubblico* di Costantino Mortati e all’omonimo testo di Carlo Lavagna.

Per Mortati, citando il primo tomo dell’opera, nell’ultimo aggiornamento risalente al 1991, Stato-apparato (o Stato-governo o Stato-persona) e Stato-comunità si configura-

no come «due articolazioni dell'unità costituita dallo Stato-ordinamento», che designa «la totalità degli elementi e dei rapporti di vita associata che si svolgono nell'ambito statale»: il primo indica «il complesso dell'organizzazione e dell'attività che fa capo al potere supremo di comando, con la funzione di assicurare le esigenze unitarie dell'ordinamento»; il secondo, che qui interessa in modo specifico, è costituito «dall'insieme dei soggetti, distinti dal primo, forniti di propria organizzazione per l'esercizio dei poteri di autonomia dei quali sono titolari», poteri che possono riguardare la sfera del diritto privato o essere di indole pubblicistica (Mortati, 1991, p. 46).

Per Lavagna, nell'edizione più recente del suo manuale, quella del 1985, Stato-comunità va interpretato come «società statale complessivamente intesa», mentre Stato-governo «come insieme di organismi o istituzioni di governo che, in base all'ordinamento del primo, risultino in qualche modo suscettibili di unificazione»; lo Stato-comunità, ancora, comprenderebbe sia «gli innumerevoli soggetti che formano la *società civile*», risolvendosi «in istituti i più diversi ed eterogenei, come le libertà, le autonomie, i diritti, le capacità e simili», nel nome di una concezione pluralista di quella società civile, sia le strutture di governo in senso stretto, strutture che, in un ordinamento democratico, sono «atte a realizzare un'effettiva partecipazione al potere dell'intera comunità, non un'equivoca delega di poteri» (Lavagna, 1985, p. 58, corsivo dell'autore).

Mortati, forse meglio di Lavagna, poi costruisce larghi tratti delle sue poderose *Istituzioni di diritto pubblico*, distinguendo tra una parte (la Quarta) dedicata alla struttura dello Stato-persona e un'altra parte (la Sesta) rivolta a indagare, invece, l'organizzazione e le funzioni dello Stato-comunità: dalle autonomie degli enti e dei soggetti pubblici – qui ricomprendendovi, oltre alle autonomie degli enti pubblici territoriali, le autonomie influenti sulla politica generale dello Stato: il *referendum*, il diritto di petizione, i partiti politici –

all'autonomia dei singoli (a partire dal principio di uguaglianza e di seguito con la ricognizione delle libertà e dei diritti della Parte I del testo costituzionale) e a quella delle formazioni sociali, del già citato articolo 2 Cost.

Siamo nel secondo tomo del manuale (la cui ultima edizione risale al 1976) e nelle pagine in cui Mortati parla di «comunità familiare», «comunità religiose», «comunità scolastica», «comunità del lavoro» e «comunità alloglotte», la sua prospettiva sembra proprio intersecare frontalmente l'argomento di questo scritto, su "comunità" quale preziosissima parola per l'inclusione (Mortati, 1976, pp. 1158 ss.). Queste *comunità* sono, per Mortati, formazioni sociali in cui «trova appagamento [l']istinto associativo» delle personalità individuali (ivi, p. 1158), ma non tutte queste formazioni sociali sono frutto dell'esercizio del diritto di associazione dell'art. 18 Cost., mescolandosi in esse elementi di volontarietà e altri di necessità: queste *comunità* sono «entità complesse, formate da istituti di varia natura che, in quanto si rivolgono alle stesse finalità e risultano assoggettati a norme comuni, possono essere raffigurati, anche se non siano legati fra loro da rapporti associativi, come elementi di una comunità ideale», e l'esempio che Mortati offre è proprio quello della «comunità formata dagli enti e istituti di istruzione» (ivi, p. 1159), su cui tornerò appena più avanti.

### 1.3

#### Un primo "censimento" delle diverse comunità che il diritto costituzionale conosce

Se questa è la cornice essenziale entro cui collocare la dimensione dello Stato-comunità, tenterò ora una prima "mappatura" delle tante *comunità* che hanno rilevanza per il diritto costituzionale, provando anche a individuare un possibile schema unificante, che proprio le vicende della comunità scolastica sembrano suggerire.

In tale prospettiva è di particolare pregio, per quanto proverò ora a sostenere, la relazione di sintesi che Eduardo Gianfrancesco aveva presentato a settembre del 2023, a Modena, durante un interessante seminario di studio organizzato dall'Associazione italiana dei costituzionalisti, dedicato appunto a "L'istruzione come fattore di partecipazione".

Gianfrancesco, dopo aver sottolineato che «il tema della "comunità scolastica" occup[a] una posizione centrale nel disegno costituzionale delle "formazioni sociali", nelle quali la personalità individuale è chiamata a svolgersi nella sua progressiva maturazione» (Gianfrancesco, 2024, pp. 561-2), aggancia saldamente il regime costituzionale della scuola (e le problematiche costituzionali poste dalla comunità scolastica) alla forma di Stato democratica del nostro paese, nella dialettica che questa comporta tra governati e governanti, tra libertà e autorità, tra libertà e potere, oltre che – ma è aspetto che non ha eguale rilievo in questa sede – alla forma di Stato, ma forse direi meglio al tipo di Stato in realtà, come sosteneva sempre Mortati (1991, p. 138; 1976, pp. 1508-14), per quanto riguarda la distribuzione territoriale del potere e il riparto della potestà legislativa tra i due soggetti pubblici che si occupano di istruzione ai sensi dell'art. 117 Cost., lo Stato e le Regioni.

Se, sostiene ancora Gianfrancesco, nella comunità scolastica, «con concretezza non facilmente ravvisabile in altri ambiti, libertà ed autorità convergono e convivono» (Gianfrancesco, 2024, p. 562), potrebbe essere meritevole una verifica di come, all'interno delle altre *comunità* di rilievo costituzionale, le perenni tensioni tra libertà e potere trovino effettivamente compimento.

Previamente, guardando alla topografia del testo costituzionale, si deve però abbinare alla parola "comunità" tutti i diversi aggettivi che, appunto, la qualificano costituzionalmente; quegli aggettivi, infatti, come si è già sottolineato, danno il nome alla cosa.

Non sempre, del resto, "comunità" si accosta necessaria-

mente a un aggettivo costituzionalmente rilevante, conservando spesso un significato prevalentemente descrittivo, come quando per esempio si parla in senso ampio di “comunità di valori”, oppure genericamente di “comunità locale”, di “comunità medica” ecc.

Affiancando, in primo luogo, a “comunità” l’aggettivo “politica” si torna certamente allo Stato, *comunità politica* per eccellenza, dentro a un ventaglio di disposizioni costituzionali arroccate sull’art. 1 e attorno a cui si collocano, a presidio della politicità della comunità statuale, articoli quali il 48 e il 49, il 52 e il 54, il 71 e il 75, il 138 e il 139, ma anche il 3, comma 2°, e, a ben vedere, lo stesso 4, comma 2°; alla luce delle considerazioni che si sono appena fatte su Stato-ordinamento comprensivo di Stato-governo e di Stato-comunità (alla Mortati) e su Stato-comunità come «società statale complessivamente intesa» (alla Lavagna), si fa forse qui preferire la terminologia di quest’ultimo, laddove invece la contrapposizione mortatiana tra Stato-governo e Stato-comunità riconduce immediatamente a riconoscere al comitato promotore del *referendum* abrogativo, ex art. 75 Cost., di essere potere dello Stato-comunità.

Ma le *comunità politiche* sono anche tutte quelle che si radicano intorno all’art. 5 Cost. e poi all’art. 114 e che hanno a loro fondamento l’elemento territoriale: la politicità, del resto, è carattere che contraddistingue, accanto alla sovranità statale, anche l’autonomia costituzionalmente garantita ai soggetti territoriali che compongono la Repubblica: i Comuni, le Province, le Città metropolitane, le Regioni. È agevole ricordare che, se solo si alza lo sguardo oltre il diritto costituzionale italiano, nella vicina Spagna è proprio di *Comunità autonome* che si parla per identificare gli enti territoriali che compongono quel modello di Stato regionale.

Proseguendo in questa ideale “carrellata” di *comunità* fornite di un particolare gradiente costituzionale, anche seguendo l’ordine degli articoli della Costituzione, troviamo, come

già Mortati aveva rimarcato, due *comunità* al plurale: le *comunità linguistiche* e le *comunità religiose*.

Le prime, chiamate in realtà da Mortati "alloglotte", hanno un evidente fondamento nelle forme di tutela approntate dall'art. 6 e poi sviluppate nella legge 15 dicembre 1999, n. 482, di protezione delle minoranze linguistiche storiche; tuttavia, credo, fornendo forse uno spunto di qualche utilità per il tema della comunità scolastica e della comunità educante, al centro del presente volume, che questa tutela, a seguito degli imponenti fenomeni migratori che hanno riguardato e che riguardano costantemente il nostro paese, deve porsi ormai ben oltre le previsioni della legge, guardando alle comunità dei cittadini stranieri residenti in Italia: la comunità rumena, albanese, marocchina, cinese, ucraina, per esempio, volendo solo citare la provenienza delle nazionalità con un maggior numero di cittadini stranieri, residenti da noi, in base agli ultimi dati forniti dall'ISTAT.

Quanto alle *comunità religiose*, è altrettanto palese la loro base nell'art. 8, comma 1°, Cost., che si riferisce non a caso a tutte le confessioni religiose, egualmente libere dinanzi alla legge, e che poi trovano un regime differenziato nell'art. 7, per la religione cattolica, e nell'art. 8, commi 2° e 3°, per quelli che lungamente, nell'eredità della legislazione fascista, sono stati definiti "culti acattolici". Non privo di rilievo, ai fini di questa mia riflessione, è anche l'art. 19, nel passaggio in cui si riconosce a tutti di professare liberamente la propria fede religiosa, in qualsiasi forma, individuale o *associata*: la comunità che ritorna...

In esordio ho fatto un cenno alla *comunità internazionale*, anch'essa forma di organizzazione del potere: come non citare allora il riferimento che fa la Costituzione nell'art. 10 alle norme del diritto internazionale generalmente riconosciute e alle norme e ai trattati internazionali nella cui conformità va regolata la condizione giuridica dello straniero e, soprattutto, il richiamo che l'art. 11 compie alle limitazioni di sovranità, che l'Italia consente, in condizioni di parità con gli altri

Stati, per realizzare un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia tra le nazioni, promuovendo e favorendo *organizzazioni* internazionali rivolte a tale scopo? Dal 2001 anche l'art. 117, comma 1°, assume gravidanza, stabilendo che gli obblighi internazionali costituiscono un limite alla potestà legislativa dello Stato e delle Regioni.

L'art. 11 a sua volta, oggi raccordato ancora con l'art. 117, comma 1°, appena citato, ha rappresentato a lungo la coperta, per qualcuno troppo corta, giocando con le parole, dell'appartenenza dell'Italia alla Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA), alla Comunità economica europea (CEE), alla Comunità europea dell'energia atomica (Euratom). *Comunità* quindi, anche «nell'aggettivazione» del medesimo art. 117 e dell'art. 120 Cost. (così Gratterri nella *Presentazione* di questo volume), benché la successiva evoluzione del diritto comunitario, oggi diritto europeo, abbia condotto a utilizzare la diversa qualificazione di Unione Europea, lasciando, peraltro, sinora impregiudicata la soluzione di radicare effettivamente il soggetto politico europeo dentro un'autentica dimensione comunitaria, di una comunità politica europea.

#### I.4

### Attorno ad altre comunità di rilievo per il diritto costituzionale

Passando a esaminare le disposizioni della Parte I della Costituzione, molte altre comunità possono rinvenirsi, anche solo a una loro prima (ri)lettura.

Al di là del rimando, scontato, all'art. 18, in stretta connessione con l'art. 2, benché non tutte le associazioni siano vere e proprie *comunità* e/o vere e proprie formazioni sociali, attualizzando al massimo grado la potenzialità espansiva di disposizioni come quella dell'art. 21, comma 1°, anche le “comunità virtuali”, come la “community” di un *social media*,

quale Facebook, trovano probabilmente usbergo nel testo costituzionale.

Ma, riprendendo ancora Mortati, è alla *comunità familiare* incastonata tra gli artt. 29 e 31 del testo costituzionale che ci si deve in primo luogo indirizzare, per l'importanza che quella società naturale – «razionale» disse Aldo Moro in un notissimo intervento in Assemblea costituente<sup>1</sup> –, fondata sul matrimonio, poteva assicurare alla ricostruzione democratica del paese e dell'intero ordinamento statutale; oggi, soddisfacendo la pretesa nel godimento di diritti fondamentali che proprio i lavori dell'Assemblea costituente non potevano, però, in quel momento pienamente rappresentare, per la preponderanza di altre istanze che la previsione nella Costituzione della famiglia imponeva di prendere in primaria considerazione, quella *comunità familiare*, che conserva un'essenziale funzione costituzionale, in virtù della legge 20 maggio 2016, n. 76, si estende anche alle unioni civili tra persone dello stesso sesso, quali «specific[h] formazion[i] social[i] ai sensi degli articoli 2 e 3 Costituzione», e ovviamente alla disciplina delle convivenze di fatto su cui la legge stessa interviene. Altra questione è se possa riconoscersi eguale rilievo costituzionale alla *comunità LGBTQIA+* complessivamente intesa, in contrapposizione per esempio alla *comunità eterosessuale*, a sua volta priva di una gravidanza costituzionale, in quanto espressione che sembra descrivere soltanto l'insieme di persone che hanno questo o quell'orientamento sessuale.

Alla *comunità scolastica ed educante* degli artt. 33 e 34 si dedicheranno le riflessioni finali di questo capitolo, a cui già da ora si rinvia.

In un susseguirsi di previsioni costituzionali, si possono rapidamente menzionare la *comunità accademica* e la co-

1. Assemblea costituente, Commissione per la Costituzione, adunanza plenaria, seduta del 15 gennaio 1947, pp. 102-3 ([https://legislature.camera.it/\\_dati/costituente/lavori/Commissione/sedo12/sedo12nc.pdf](https://legislature.camera.it/_dati/costituente/lavori/Commissione/sedo12/sedo12nc.pdf); ultima consultazione a marzo 2025).

*munità scientifica*, che si snodano tra gli artt. 33, commi 1° e 6°, e l'art. 9. La legge 30 dicembre 2010, n. 240, evoca espressamente la nozione di «*comunità universitaria* formata dal personale docente e ricercatore, dal personale tecnico-amministrativo e dagli studenti dell'ateneo», nel suo art. 2, comma 4°, disponendo l'obbligo di dotarsi di un codice etico della medesima comunità per tutte le Università che ne fossero (state) prive. Ai sensi di questa disposizione, inoltre, «il codice etico determina i valori fondamentali della *comunità universitaria*, promuove il riconoscimento e il rispetto dei diritti individuali, nonché l'accettazione di doveri e responsabilità nei confronti dell'istituzione di appartenenza, detta le regole di condotta nell'ambito della *comunità*». Quella *comunità*, a differenza di altre, si vede costituzionalmente riconosciuto il diritto di darsi un ordinamento autonomo, a garanzia certamente della libertà della scienza e della libertà dell'insegnamento, ma anche del diritto allo studio e del «dovere da parte dell'istituzione di offrire agli studenti un servizio pubblico di livello adeguato» e del diritto al lavoro del personale tecnico-amministrativo che con il suo impegno partecipa «alla vita, allo sviluppo e alla crescita della *comunità accademica*» (Grasso, 2020, p. 99).

Ma l'elenco potrebbe continuare con la *comunità di lavoro*, indagata anche da Mortati, che si struttura tra la libertà delle organizzazioni sindacali dell'art. 39 e il diritto di sciopero dell'art. 40, senza dimenticare il peso, pur del tutto astratto, per la sua completa inattuazione, del «diritto dei lavoratori a collaborare [...] alla gestione delle aziende» dell'art. 46, e il rilievo assai più concreto delle forme in cui si realizza «la funzione sociale della cooperazione a carattere di mutualità e senza fini di speculazione privata» dell'art. 45; con le *comunità montane*, ex art. 44, comma 2°, e con le *comunità isolate*, ex art. 119, comma 6°, introdotto con la legge costituzionale 7 novembre 2022, n. 2, a cui il testo unico sugli enti locali, il decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267, dedica gli artt. 27, 28 e 29, rimandando poi l'ulteriore disciplina alla legisla-

ne regionale; con la *comunità militare*, che l'art. 52, comma 3°, collega indissolubilmente allo stesso articolo 1, affermando che «[1]’ordinamento delle Forze armate si informa allo spirito democratico della Repubblica»; ora anche con la *comunità sportiva* rafforzata dalla recentissima introduzione nella Costituzione, con la legge costituzionale 26 settembre 2023, n. 1, di un ultimo comma nell’art. 33, secondo cui «[1]a Repubblica riconosce il valore educativo, sociale e di promozione del benessere psico-fisico dell’attività sportiva in tutte le sue forme».

## I.5

### Le comunità di lavoratori e utenti dell’art. 43 della Costituzione

All’inizio di questo capitolo ho evidenziato come nell’art. 43, nel contesto della disciplina del fenomeno delle nazionalizzazioni o pubblicizzazioni o collettivizzazioni delle imprese, si rinviene l’unica espressa menzione nella Costituzione della parola “comunità”, laddove si stabilisce che «[a] fini di utilità generale la legge può riservare originariamente o trasferire, mediante espropriazione e salvo indennizzo, allo Stato, ad enti pubblici o a «comunità di lavoratori o di utenti» determinate imprese o categorie di imprese, che si riferiscano a servizi pubblici essenziali o a fonti di energia o a situazioni di monopolio ed abbiano carattere di preminente interesse generale». Senza poter qui commentare l’intera disposizione costituzionale, ciò che preme sottolineare è che il riferimento «a comunità di lavoratori o di utenti» sembra ambire «a decentrare la pubblicizzazione delle attività economiche, nel quadro dei necessari elementi di mediazione fra l’individuo e lo Stato, affidandone l’esercizio a “formazioni sociali” (art. 2 Cost.) dotate di un sufficiente grado di autonomia» (Giampieretti, 2008, p. 451). Esse, «composte dai medesimi lavoratori dell’impresa o da coloro che ne consumano i pro-

dotti», esprimono una varietà di interessi che, «concernendo, di regola, l'incremento dell'azienda e il miglioramento della produzione, indipendentemente da mire egoistiche di lucro o di vantaggi politici, tendono a collimare con l'interesse generale» (Cattaneo, 1961, p. 348). Anche per questo vanno complessivamente considerate collegando l'art. 43 con altre previsioni costituzionali, certamente con quelle su cui si incardina la *comunità di lavoro* sopra citata, ma anche prima di tutto con l'art. 3, comma 2°, trattandosi di formazioni sociali che «sono un'espressione diretta della "organizzazione politica, economica e sociale del Paese", cui i cittadini hanno diritto di partecipare, contribuendo alla realizzazione della "*democrazia economica*"» (Giampieretti, 2008, p. 452, citando Umberto Pototschnig e Francesco Galgano; corsivo di quest'ultimo).

## I.6

### Le comunità tra libertà e potere

Ciascuna delle comunità qui soltanto tratteggiate palesa un diverso atteggiarsi del rapporto tra libertà e autorità, tra autonomia e potere, che, in analogia a ciò che avviene più in generale per il fenomeno associativo (ma non tutte le comunità, lo si ribadisce, sono associazioni), da un lato implica garantire le manifestazioni di autonomia che le singole comunità esprimono nei confronti del potere statale e della comunità politica largamente intesa, ma, dall'altro, invita a considerare (e a vigilare su) ciò che accade all'interno della *comunità*, allorché essa «operi più come fattore di compressione che non di espansione delle personalità individuali, affinché venga ripristinato nel suo seno l'equilibrio fra libertà ed autorità» (Mortati, 1976, p. 1158).

Lungo un *continuum* ideale di questo rapporto dialettico, recentemente definito anche «la mai sopita disputa tra individualismo e comunitarismo» (Camerlengo, 2021, p. 6), po-

tremmo collocare l'insieme delle diverse comunità di cui abbiamo fatto menzione sinora, da quelle nelle quali il momento della libertà raggiunge l'apice consentito dallo stesso diritto costituzionale (la *comunità scientifica e accademica* dell'art. 33, sicuramente) a quelle dove la riduzione della libertà trova, invece, la sua massima realizzazione e dove le prestazioni personali sono imposte con grande rigore, nel rispetto della sola riserva di legge relativa dell'art. 23 Cost. e nonostante quanto affermi il già citato art. 52, ultimo comma (mi riferisco ovviamente alla *comunità militare*).

### I.7

#### La comunità scolastica degli artt. 33 e 34 della Costituzione

Ma lasciando da parte, nell'economia di questo capitolo, lo sviluppo di tutte le possibili implicazioni di questo irriducibile rapporto, all'interno delle diverse comunità che si sono soltanto iniziate a censire, è tempo di indagare, anche con il piccolo bagaglio concettuale sinora accumulato, la *comunità scolastica ed educante* degli artt. 33 e 34 Cost., così cruciale in un discorso sull'interculturalità e sulle parole per l'inclusione.

Tra l'obbligo per la Repubblica di istituire «scuole statali per tutti gli ordini e i gradi», dettando «le norme generali sull'istruzione», valide per tutti i tipi di scuola, e il diritto per enti e privati «di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato», sono i due primi commi, rispettivamente dell'art. 33 e dell'art. 34 Cost., a fungere da punti cardinali entro cui cominciare a indagare i profili costituzionali della *comunità scolastica*: la libertà dell'insegnamento (e nell'insegnamento), non circoscritta soltanto all'ambito universitario – e pur con «un diverso manifestarsi di tale libertà a seconda della tipologia di scuola», al grado massimo per l'istruzione superiore, ma con una riduzione della sua «possi-

bilità di espressione» nella scuola primaria e secondaria (Angelini, 2020, p. 105) –, e l'affermazione di fortissimo impatto anche emotivo, oserei dire, di una scuola aperta a tutti, senza alcuna possibile eccezione (che questo principio sia «criterio interpretativo *generale* dell'intera disciplina costituzionale dell'istruzione» è rimarcato pure da Matucci, 2019b, p. 39, anche rileggendo Umberto Pototschnig e Marco Benvenuti).

Due punti cardinali che, di fronte alla natura pubblica o privata della *comunità scolastica*, frutto del principio pluralista a cui la Costituzione si ispira e della libertà di scelta che la medesima riconosce, fanno sorgere però, spontaneamente, un paio di domande almeno: *a*) sulla possibilità che la libertà di insegnamento, nell'uno e nell'altro ambito, possa estendersi sino al punto di manifestare idee del tutto contrastanti «con gli ideali attinenti all'assoluto pregio della persona umana, che entrano a comporre la parte inviolabile dei principi costituzionali, sottratta alla revisione» (Mortati, 1976, p. 1106), quasi ad accettare l'esistenza di quel limite dell'ordine pubblico costituzionale che Vezio Crisafulli aveva sostenuto in un suo noto saggio del 1956 (con prospettiva ora ripresa da Angelini, 2020, pp. 111-2); *b*) su quanto l'affermazione, irriducibile, della scuola aperta a tutti possa compromettere, eventualmente, la possibilità di imprimere, ovviamente nel contesto della sola scuola privata, una propria specifica tendenza, con una certa matrice religiosa o culturale e non un'altra.

Si finirebbe, d'altra parte, per uscire dal perimetro di questo capitolo, qualora ci si ponesse l'ulteriore domanda se il diritto all'istruzione, in quanto anche diritto sociale fondamentale, possa pretendere che la Repubblica appronti misure e prestazioni di sostegno, in virtù dell'art. 3, comma 2°, e forse in combinato disposto con la previsione del principio di sussidiarietà orizzontale dell'art. 118, comma 4°, altresì per garantire il diritto di scegliere un tipo di scuola o un istituto di carattere privato e non pubblico.

Oltre il dato costituzionale, ricchi sono i riferimenti al te-

ma che si trovano nella disciplina legislativa, a partire dal decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (*Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*). Il suo art. 1, dal titolo *Formazione della personalità degli alunni e libertà di insegnamento*, prevede (al comma 1°) che, «[n]el rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente», e che (al comma 2°) «[l]'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni». A sua volta il successivo art. 2, dal titolo *Tutela della libertà di coscienza degli alunni e diritto allo studio*, stabilisce che «[l]'azione di promozione di cui all'articolo 1 è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni» e che a loro favore «sono attuate iniziative dirette a garantire il diritto allo studio».

Soprattutto è cruciale ai nostri fini quanto dispone l'art. 3, intitolato alla *Comunità scolastica*, in base al quale «[a]l fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione alla gestione della scuola, dando ad essa il carattere di una *comunità* che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali», che sono poi disciplinati al Titolo I del medesimo decreto legislativo.

Questa previsione è stata implementata sia dal Contratto collettivo nazionale di lavoro del personale del comparto Istruzione e ricerca del periodo 2016-18, sia da quello del periodo 2019-21, l'ultimo disponibile, con due disposizioni praticamente l'una fotocopia dell'altra (la differenza più significativa si ritrova solo nel titolo: l'art. 24 del CCNL 2016-18 è intitolato *Comunità educante*, mentre l'art. 32 del successivo CCNL ha per titolo *Comunità educante e democratica*).

È utile riportare interamente questa più recente disposizione, che ha abrogato l'art. 24 del precedente CCNL:

1. Ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, la scuola è una *comunità educante* di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. 2. Appartengono alla *comunità educante* il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il direttore dei servizi generali e amministrativi e il restante personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla *comunità* nell'ambito degli organi collegiali previsti dal d.lgs. n. 297 del 1994. 3. La progettazione educativa e didattica, che è al centro dell'azione della *comunità educante*, è definita con il piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), elaborato dal Collegio dei docenti ed approvato dal Consiglio d'Istituto ai sensi dell'articolo 3, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 e sue modificazioni e integrazioni, nel rispetto della libertà di insegnamento. Nella predisposizione del Piano viene assicurata priorità all'erogazione dell'offerta formativa ordinamentale e alle attività che ne assicurano un incremento, nonché l'utilizzo integrale delle professionalità in servizio presso l'istituzione scolastica. I docenti partecipano, a tal fine, alle attività del collegio nell'ambito dell'impegno orario.

Il brano centrale della lunga disposizione contrattuale appena ricordata era già presente, invero, nell'art. 1 del decreto del presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, il *Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, articolo intitolato in modo assai significativo *Vita della comunità scolastica*. «La scuola è luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione

delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica», recita il 1° comma di tale decreto, laddove il comma 2° è quasi uguale all'art. 32, comma 1°, del CCLN sopra citato: la scuola è, infatti, definita come

una *comunità* di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, fatta a New York il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano.

Nel comma 3° la *comunità scolastica* si apre all'esterno, per dialogare «con una più ampia comunità di riferimento», in primo luogo la comunità nazionale «alla cui unificazione culturale e politica la scuola ha certamente contribuito», ma forse anche le rispettive comunità locali (utilizzando qui uno spunto di Violini, 2021, pp. 113-4): essa, infatti – torno a citare la disposizione normativa in esame –,

interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione della identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva.

Il comma 4°, infine, stabilisce che «[l]a vita della *comunità scolastica* si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione, sul rispetto reciproco di tutte le persone che la compongono, quale che sia la loro età e condizione, nel ripudio di ogni barriera ideologica, sociale e culturale».

### Qualche prima conclusione sulla comunità scolastica

Non è difficile cogliere negli ultimi passaggi citati la capacità della *comunità scolastica* – certamente di quella pubblica, mediante l’affermazione che «la scuola è aperta a tutti» – di rappresentare forse l’unico luogo, ancora più della *comunità di lavoro*, nel quale tutti coloro che appartengono a essa (studenti, insegnanti, famiglie, l’insieme del personale amministrativo, tecnico e ausiliario, dal dirigente scolastico al collaboratore scolastico) possono incontrare “frammenti” del sapere e del vivere quotidiano di gran parte delle altre comunità su cui mi sono soffermato in questo capitolo (le *comunità religiose*, per esempio, o quelle *linguistiche*, o ancora la *comunità di lavoro* stessa, anche pensando alle professioni dei genitori degli studenti e degli alunni), in una sorta di rapporto osmotico tra le pareti della scuola e quelle di tutte queste altre comunità; ciò ben sapendo che soltanto la scuola, la scuola pubblica in primo luogo, ma in parte anche la scuola privata, di tendenza, è in grado di insegnare a “masticare” il medesimo linguaggio di valori, di sentimenti, di senso di appartenenza e di solidarietà, la forma e la sostanza, insomma, della stessa cittadinanza politica.

La comunità nel suo complesso, a sua volta, politica in senso ampio, «[1]a comunità tutta, dunque, deve prendere consapevolezza della propria responsabilità nel lavoro educativo: educare significa, appunto, accompagnare ogni persona a tirar fuori di sé i propri talenti e le proprie inclinazioni, affinché, attraverso un percorso di istruzione e formazione, gli stessi possano essere valorizzati e, forse, altresì offerti alla comunità per lo sviluppo politico, economico e sociale del Paese» (Frega, 2024, p. 86).

“Comunità” può anche essere una parola che separa e non soltanto una parola che tiene insieme, che unisce, una parola inclusiva, come ben evidenziato anche da Livia Romano nel CAP. 3.

Tuttavia, a proposito della scuola, la scuola aperta a tutti, si è recentemente scritto che «nella sua organizzazione interna [essa] deve fare in modo di accogliere e adattarsi alle diverse esigenze dell'alunno, in modo da non escludere nessuno; in tal senso la *comunità scolastica* deve dare prova di inclusività. Non è quindi l'alunno che si adatta alla istituzione scolastica, ma è la *comunità scolastica* che accoglie lo studente, adattandosi alle sue esigenze e assecondandone e valorizzandone le attitudini, le inclinazioni, le doti» (Angelini, 2020, p. 124, corsivo mio). La scuola deve essere, insomma, «essa stessa, *comunità*, capace di accogliere *tutti* in modo indiscriminato, di aprirsi alle tante forme di diversità, di includere quanti, altrimenti, rimarrebbero ai margini del progetto di crescita della società» (Matucci, 2021, p. 69).

Non è sempre una strada priva di ostacoli (e i docenti che insegnano nelle scuole di ogni ordine e grado, come recita l'art. 33, comma 2°, Cost., lo sanno bene), ma probabilmente è la sola strada che costituzionalmente si può percorrere.

Tuttavia, sul versante esterno, la nozione di *comunità scolastica* di cui ci siamo occupati in questo capitolo rischia di diventare problematica, forse addirittura fuorviante, se per esempio si enfatizzasse eccessivamente l'aspetto associativo, volontaristico, tipico delle scuole private e della stessa sussidiarietà orizzontale, perché la scuola, quella pubblica almeno, «è qualche cosa di più importante di una semplice "formazione sociale"» (Pototschnig cit. da Angelini, 2020, p. 126, di cui è il ragionamento), è qualcosa che va oltre, in realtà, la stessa dimensione comunitaria, è forse proprio, conclusivamente, quell'organo costituzionale fondamentale di cui parlava Calamandrei nel suo notissimo intervento del 1950 (Calamandrei, 1950), il "midollo osseo" che produce, incessantemente, il sangue della democrazia.



# Comunità ed educazione civica: una lettura costituzionalmente orientata

di *Silvia Illari*

## 2.1

### A mo' di introduzione

La domanda che da tempi risalenti spinge la filosofia e successivamente tutte le scienze progressivamente individuatesi a interrogarsi sulla ragione per cui gli esseri umani tendono a unirsi in gruppi riguarda anche i cultori del diritto, in particolare del diritto costituzionale, posto che senza una vita associata non sarebbe necessario un ordinamento giuridico atto a definire le regole per stabilire il vivere comune (Pallante, 2018, p. 5). Basti qui ricordare il pensiero di Hobbes, per il quale l'uomo esce dallo stato di natura solo attraverso la stipula del *pactum societatis* e del *pactum subiectionis* (Bobbio, 1989, pp. 46-9). Tralasciando qui le motivazioni che spingono gli individui alla vita comunitaria, l'assunto che si pone alla base delle presenti riflessioni, quale dato che compone la realtà – in una dimensione, se si vuole, descrittiva –, è che gli individui si uniscono in gruppi più o meno stabili, dando vita anche agli ordinamenti giuridici (Romano, 1962, pp. 25-6 ma anche pp. 126 e 134-5 sulla differenza tra comunità e organizzazione). Si tratta di un dato di partenza che assume specifico rilievo per una riflessione, in prospettiva costituzionalistica, che coinvolga l'educazione civica. Tale dato rende necessario anzitutto tentare di chiarire cosa sia la comunità, in una dimensione giuridico-costituzionale.

In via preliminare deve evidenziarsi che, sebbene il termine “comunità” sia particolarmente in uso nel diritto e circoli

sin dall'Alto Medioevo, epoca caratterizzata dalla frammentazione dell'autorità in una rete di libere comunità fondate su legami sociali, su tradizioni e valori condivisi (o più semplicemente interessi economici) e organizzate a fornire (soprattutto) protezione in un mondo in cui il singolo – da individuo isolato – era esposto a gravi pericoli, di ogni genere (Grossi, 1995), da allora lo stesso termine è stato impiegato in contesti giuridici assai eterogenei. Si aggiunga che, proprio per questa ragione, per lungo tempo esso non ha assunto un significato giuridico preciso e ancora oggi sfugge a facili definizioni o classificazioni, venendo impiegato per designare entità tra loro anche notevolmente diverse: basti pensare alle comunità montane, alla Comunità europea (ora UE), alla comunità internazionale, allo Stato-comunità, alle comunità territoriali, e altri usi ancora, come già ampiamente illustrato da Giorgio Grasso nel CAP. I.

Peraltro, la problematica definitoria del termine “comunità” supera i limitati confini delle scienze giuridiche, come illustrato ampiamente anche da Livia Romano nel CAP. 3. Richiamando solamente una delle prime definizioni che sono state date di tale concetto, si può fare riferimento a quella, fornita dal sociologo Ferdinand Tönnies, per il quale esiste una certa differenza tra società e comunità, data dal fatto che la seconda non ha un centro di potere organizzato, ma è costituita da un gruppo di persone che stanno insieme e vi partecipano in forma sostanzialmente paritaria, per il solo fatto di avere qualcosa in comune (Monaco, 1961, p. 319).

Tornando all'ambito giuridico, in via di prima approssimazione può essere utile operare una distinzione tra i concetti di Stato, società e comunità.

Lo Stato è una forma di espressione complessa di vita associata. All'interno dello Stato, cui corrisponde una data società, vivono gruppi più ristretti di individui, che sovente vengono definiti “comunità”. Profonda è la differenza tra il concetto di società e quello di comunità: la società è una, complessiva, e definisce la vita collettiva di tutti i consociati;

le comunità che popolano un ordinamento giuridico, invece, sono potenzialmente infinite e comunque molte, collocandosi in un contesto pluralista, tanto che uno stesso individuo appartiene contemporaneamente a più comunità (Pallante, 2018, pp. 57 ss.).

Nelle comunità poi emerge una dimensione di omogeneità, data dal fatto che i suoi membri si identificano in un obiettivo o interesse comune; mentre nella società si mantengono le differenze, poiché questa è composta da soggetti autonomi, ma anche da gruppi – comunità – in cui si aggregano gli individui.

Se si guarda al testo della Costituzione, come già illustrato da Giorgio Grasso nel CAP. I, è da notare che il termine “comunità” ricorre una sola volta, all’art. 43, e viene utilizzato per designare le «comunità di lavoratori o di altri utenti» cui, unitamente allo Stato e agli enti pubblici, la legge può attribuire in via originaria o trasferire, tramite espropri, determinate imprese o categorie di imprese. Una previsione oltremodo lacunosa, che rimette al legislatore il compito di offrire una definizione giuridica a tali tipologie di comunità (Cattaneo, 1961, p. 349), senza aver dato luogo ad alcun seguito normativo.

Nonostante l’unico riferimento esplicito al termine sia contenuto nell’art. 43 Cost., è comunque possibile scorgere il concetto di comunità, intesa come gruppo di individui uniti per il soddisfacimento di un bisogno comune, anzitutto nella formulazione dell’art. 2 Cost., secondo la quale, come è noto, la Repubblica riconosce i diritti inviolabili dell’uomo che afferiscono alle «formazioni sociali» nelle quali l’individuo sviluppa compiutamente la propria personalità. Ed invero, guardando alle teorizzazioni della migliore dottrina del diritto costituzionale e pubblico (ma non solo), emerge con forza come il termine “comunità” ricorra proprio quale sinonimo dell’espressione di cui all’art. 2 Cost., spesso utilizzato per designare quei gruppi o corpi intermedi che popolano lo

Stato pluralista e che in esso assumono anche una dimensione propriamente giuridica e costituzionale.

Lo stesso Pietro Rescigno, nell'introduzione a un volume del 1987 intitolato *Persona e comunità*, chiarisce come la linea editoriale seguita sia stata quella di un «libro di diritto dedicato alle formazioni sociali» (Rescigno, 1987, p. IX). Nel pensiero di Rescigno le società intermedie (anche chiamate comunità intermedie) sono strutture sociali nelle quali gruppi ristretti di individui esprimono i propri bisogni, avendo la funzione di mediare tra lo Stato e il singolo (posizione peraltro criticata da Satta e condivisa da Tarello, come ricorda lo stesso Rescigno; ivi, pp. IX ss.).

Per Rescigno, la previsione costituzionale dell'esistenza di comunità intermedie – le formazioni sociali – implica il rifiuto dommatico e giuridico tanto dell'assolutismo statale quanto del liberalismo classico e l'affermazione del pluralismo, che compendia in sé tutte quelle comunità che perseguono interessi collettivi, a loro volta da non confondere con gli interessi della generalità o della totalità dei cittadini (ivi, pp. XIX-XX).

La dimensione comunitaria emerge poi in numerosi altri articoli della Costituzione: il diritto di associazione, il riconoscimento positivo del fenomeno religioso, le minoranze linguistiche, i sindacati, la famiglia. In particolare, l'art. 29 Cost. oscilla tra una visione individualista (i diritti dei coniugi) e una visione comunitarista (la tutela dell'unità familiare e la concezione della famiglia quale «società naturale fondata sul matrimonio»), frutto del cambiamento culturale innescato dalla sovrapposizione di questi due paradigmi (Pallante, 2018, pp. 19-20).

Come osserva Massimo Luciani, nel modello di democrazia pluralista del Novecento adottato nell'Europa continentale «la dis-articolazione pluralistica della società è data per scontata e non si pensa che occorran meccanismi di semplificazione; si punta, invece, su alcuni soggetti sociali intermedi (partiti e sindacati su tutti) per strutturare la domanda sociale [...] e mantenere attivo il collegamento tra società

civile e società politica» (Luciani, 2014, p. 2). Dunque, nello Stato costituzionale di democrazia pluralista, cui risponde il modello italiano, le comunità – i gruppi intermedi – sono elementi strutturali che vanno a comporre la società.

## 2.2

### Cenni al pensiero di Costantino Mortati, Aldo Moro ed Emmanuel Mounier

Il concetto di comunità, in una prospettiva di diritto costituzionale, acquista forte risalto e frequente impiego nel pensiero di Costantino Mortati, studioso, Padre costituente, giudice della Corte costituzionale, per il quale la «vita comunitaria», ossia il contatto che ciascun essere umano instaura con l'altro per soddisfare quei bisogni che trascendono le sue singole capacità, è ciò che «eleva l'individuo a persona» (Mortati, 1971, p. 8). Si noti anche che per Mortati lo Stato non deve interferire e anzi deve garantire il libero formarsi delle comunità intermedie, le quali hanno il fine ultimo del «comune elevamento» e consentono la partecipazione di tutti i cittadini alla vita comune (ivi, p. 77). Il costituzionalista della Sapienza distingue due tipologie di comunità intermedie, quelle su base volontaria e quelle a base istituzionale, cioè che esercitano un dato potere su una parte del territorio statale. Le seconde, a differenza delle prime, sono a partecipazione «necessaria» e non soddisfano solo singoli bisogni, ma tutti gli interessi considerati propri dalla popolazione di quel territorio. Tra le comunità intermedie del tipo «associazione», ossia costituite su base volontaria, Mortati annovera anzitutto la famiglia fondata sul matrimonio, definita «cellula elementare necessaria, *principium urbis*, in cui l'uomo trova il primo impulso per educarsi al sentimento della solidarietà» (Id., 1962, p. 894; sull'argomento si veda anche Romano, 1962, pp. 131-7). A questa si aggiungono le comunità di lavoro; le comunità religiose; le associazioni culturali (comprese le istituzioni o comunità scolastiche; Mortati, 1962, pp.

898 ss.). Inoltre, è da ricordare che Mortati dedica un suo saggio allo Stato-comunità, espressione con cui si fa riferimento all'insieme degli individui, singoli o associati tra loro, in contrapposizione all'espressione "Stato-autorità", che designa le modalità con cui il potere è organizzato, distribuito ed esercitato (ivi, pp. 82-5).

Leggendo nell'insieme queste osservazioni, appare evidente come nel pensiero di Mortati le comunità intermedie rappresentino il necessario e indispensabile collegamento tra lo Stato, quale ente dotato di sovranità, e la società, in quanto costituite da gruppi di individui che operano congiuntamente per la realizzazione dei propri bisogni e il raggiungimento dell'armonia sociale. In questi termini, Mortati si riferisce di frequente ai partiti politici (Illari, 2024), ma non manca altresì di rilevare come «cellule elementari di vita collettiva» – le comunità – consentano al singolo di sentirsi «organicamente collegato» allo Stato, trovandovi «il primo stimolo a pensare e volere politicamente» (Mortati, 1957, p. 16).

Particolarmente interessante, nella prospettiva del concetto di comunità che qui si affronta, è la visione che Aldo Moro promosse, dapprima in Assemblea costituente e successivamente come ministro della Pubblica Istruzione, dell'educazione civica (e in particolare dell'insegnamento della Costituzione) quale mezzo che avrebbe contribuito alla costruzione di una collettività criticamente consapevole.

Moro, infatti, fu il primo firmatario di un ordine del giorno proposto in Assemblea costituente l'11 dicembre 1947 con il quale si affermava la volontà che la nuova Carta costituzionale trovasse «senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di *rendere consapevole* la nuova generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del *popolo italiano*»<sup>1</sup>.

Aldo Moro pensava all'educazione «come sviluppo pro-

1. Assemblea costituente, Atti, CCCXXVIII, seduta pomeridiana di giovedì 11 dicembre 1947, p. 3076, corsivo mio ([https://documenti.camera.it/\\_da](https://documenti.camera.it/_da)

gressivo della personalità mediante una *adeguata cognizione del proprio io e del mondo*» tanto che il fanciullo deve poter ricevere un'educazione che non comprometta quella «formazione dell'uomo», nella quale si risolve per lui l'affermazione di dignità che è la base di ogni Costituzione democratica<sup>2</sup>. Per Moro, dunque, l'educazione è un diritto che si lega indissolubilmente alla dignità dell'individuo, ma assume anche una dimensione collettiva, dal momento che lo Stato dovrebbe garantire, ai bisognosi e meritevoli, tutti i gradi della formazione «a vantaggio della persona e della *collettività*»<sup>3</sup>. Secondo il Padre costituente, l'istruzione garantita dallo Stato deve soddisfare non solo l'interesse individuale di tutti alla conoscenza e all'educazione, ma anche l'interesse «più squisitamente *collettivo*» alla preparazione dei singoli ad assumere funzioni sociali<sup>4</sup>.

È importante soffermarsi sulla visione che Aldo Moro ci restituisce in riferimento alla funzione dell'istruzione, una visione che potremmo definire comunitaria, poiché l'individuo è considerato anche membro della collettività, intesa nel suo essere corpo sociale. Occorre poi notare che nel delineare, all'interno della sua relazione alla I sottocommissione, il rapporto tra scuola pubblica e privata, emerge il primo cenno all'educazione civica. Moro, infatti, riconosce che le scuole private «non prescindano dalla necessità di impartire ai proprio allievi una adeguata educazione civica e che si ispirino a quei criteri morali che sono a fondamento dell'ordine sociale che lo Stato realizza»<sup>5</sup>.

ti/Costituente/Lavori/Assemblea/sed328/sed328.pdf; ultima consultazione a marzo 2025).

2. Commissione per la Costituzione, I sottocommissione, *Relazione del deputato Moro Aldo su i principi dei rapporti sociali (culturali)*, p. 45, corsivo mio ([https://legislature.camera.it/\\_dati/costituente/lavori/relaz\\_proposte/I\\_Sottocommissione/06nc.pdf](https://legislature.camera.it/_dati/costituente/lavori/relaz_proposte/I_Sottocommissione/06nc.pdf); ultima consultazione a marzo 2025).

3. Ivi, p. 46, corsivo mio.

4. Ivi, p. 48, corsivo mio.

5. Ivi, p. 49.

Pare qui interessante soffermarsi ancora sul pensiero di Moro in riferimento alla dialettica tra individuo e collettività, richiamando le teorie di Emmanuel Mounier, che tanto ha influito sul pensiero di molti Padri costituenti. Il filosofo cattolico francese elabora il concetto di «Rivoluzione personalista e comunitaria», affermando che la sfida del «secondo Rinascimento» (che avrebbe coinvolto le società europee negli anni successivi alla guerra) sarebbe stata quella di far convivere personalismo e comunitarismo (Mounier, 1935, trad. it. p. 92). Egli, infatti, riteneva che l'individuo del suo tempo vivesse in una sorta di «anonimato del *mondo impersonale*» (ivi, trad. it. p. 94) e che solo prendendo coscienza della sua «vita anonima» avrebbe compiuto il primo passo «dell'iniziazione alla comunità» (ivi, trad. it. p. 95). Egli affermava che «se il *noi* è per la comunità quello che l'*io* è per la persona, nel momento in cui la persona si coglie come un atto vivente [...] e si afferma come realtà, è sicuro che ci troviamo al primo stadio della comunità» (ivi, trad. it. p. 97).

Secondo Mounier la debolezza dell'individualismo sta nell'essere privo di una volontà comune, mentre il comunitarismo si distingue proprio per l'esistenza di alcune caratteristiche comuni (ideali, abitudini, riferimenti) che costituiscono una sorta di "frontiera" all'interno della quale l'individuo si sente sicuro (*ibid.*). Per Mounier, però, l'individuo non perde la sua importanza di fronte alla comunità, tutt'altro: non può esserci una comunità senza «persone solidamente costituite» (ivi, trad. it. p. 101), dunque il personalismo è ciò che lega "persona" e "comunità".

Come non scorgere, dunque, in questa ultima riflessione del filosofo francese, quanto ripreso dal pensiero di Aldo Moro quando rifletteva sulla formazione morale, civica, culturale dell'individuo come strumento (anche) di crescita della comunità (nazionale) nella quale egli è inserito.

Guardando alla Costituzione, lo stesso art. 34 Cost., il quale garantisce il diritto all'istruzione, presenta un collegamento alla dimensione comunitaria della cittadinanza, quale

strumento per riconoscersi parte di una stessa collettività (De Cesare, 2024, p. 75); concetto peraltro ribadito anche dalla Corte costituzionale nella sentenza 8 giugno 1983, n. 173, la quale afferma che l'art. 34 «ravvisa nell'istruzione l'intero patrimonio della collettività sociale».

Questa visione dell'educazione, individuale e collettiva allo stesso tempo, riemerge poi nella premessa al D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, proposto dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Moro, che introduceva, per la prima volta, l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole.

Qui è possibile leggere come l'obiettivo fosse quello di creare una «mutua collaborazione» tra scuola e vita associata e lo strumento per favorire questa integrazione reciproca è rappresentato appunto dall'educazione civica la quale, guardando proprio al termine «civica», «si proietta verso [...] i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta» (D.P.R. 585/1958, allegato).

È evidente, dunque, come l'educazione civica avrebbe dovuto rispondere a quello che sembrava essere un compito della scuola: formare un individuo consapevole che avrebbe poi, con tale consapevolezza, operato nella – e a vantaggio della – collettività.

Sull'ampiezza del dibattito relativo al tema della comunità nel corso del Novecento in ambito filosofico e soprattutto pedagogico rimando al CAP. 3 di Livia Romano.

### 2.3

#### L'evoluzione normativa dell'insegnamento dell'educazione civica

Fu così che nel 1958 venne introdotto l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole secondarie di secondo grado, due ore al mese obbligatorie, affidate all'insegnante di storia e senza valutazione, i cui contenuti erano incentrati prevalentemente sull'analisi della Costituzione.

Col passare del tempo obiettivi e contenuti dell'educazione civica sono mutati, così come l'insegnamento ha assunto denominazioni diverse: «educazione alla convivenza democratica» (1985), «educazione alla legalità» (1993), «educazione civica e cultura costituzionale» (1996), «educazione alla convivenza civile» (2003), «cittadinanza e Costituzione» (2008) (Illari, 2016, pp. 446-7; quanto al vasto dibattito pedagogico sul tema di cittadinanza e costituzione cfr., solo ad esempio, Santerini, 2001; 2010; Corradini, 2009; Corradini, Mari, 2019).

Insieme alla denominazione, come si diceva, sono mutati anche i contenuti, includendo aspetti della vita pubblica connessi con l'appartenenza dell'Italia alla Comunità (poi Unione) europea e a quella internazionale (Illari, 2016, p. 447).

È da ricordare che un'evoluzione significativa dell'insegnamento dell'educazione civica si ebbe tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento, dapprima attraverso il decreto ministeriale 9 febbraio 1979, relativo ai nuovi programmi per la scuola media, che, nel delineare gli obiettivi da perseguire nelle varie aree disciplinari, inserì l'educazione civica nell'ambito denominato «Storia, educazione civica, geografia», affermando che la funzione «a partire dai suoi primari motivi di *educazione morale e civile*, è quella 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» (D.M. 9 febbraio 1979, corsivo mio). Per il raggiungimento di tali obiettivi, lo studio della Costituzione era ritenuto fondamentale e preponderante, declinato nel senso di favorire la riflessione «sui valori umani e sociali insiti nell'esperienza di *vita comunitaria* dell'alunno (la famiglia, il gruppo, la comunità scolastica...)» (*ibid.*, corsivo mio).

Se è pur vero che sul finire degli anni Settanta l'insegnamento dell'educazione civica appare eticamente connotato (sono infatti espliciti i richiami alla morale, alla coscienza e

all'etica), occorre rilevare che, al contempo, si giova di una visione fortemente collegiale – comunitaria, se si vuole – del metodo di insegnamento: benché affidata all'insegnante di materie letterarie, l'educazione civica richiede l'impegno e la convergenza unitaria di tutto il Consiglio di classe in sede di programmazione didattica, da condividere poi con i livelli superiori (il Collegio dei docenti e il Consiglio di istituto; Panizza, 2019).

Con le indicazioni contenute nel D.P.R. 12 febbraio 1983, n. 104, il ministero della Pubblica Istruzione coglie il carattere multidisciplinare della materia (che in questo periodo prende il nome di «educazione alla convivenza democratica») e nell'elaborazione dei programmi scolastici delle scuole elementari viene inserita, accanto alle materie di storia e geografia, quella degli «studi sociali», la quale avrebbe fornito una prima conoscenza dell'organizzazione della società dal punto di vista istituzionale e politico, con particolare attenzione alle origini della Costituzione (Illari, 2016, p. 451).

La cosiddetta riforma Moratti del 2003 (legge 28 marzo 2003, n. 53) si inserisce nel mutato assetto istituzionale determinato dalla modifica del Titolo V della Costituzione, avvenuta ad opera della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, sull'autonomia regionale. È da questo momento in avanti che l'educazione civica (al tempo denominata «educazione alla convivenza civile») inizia a essere suddivisa tra tutti gli ambiti disciplinari con l'obiettivo di conferirle carattere onnicomprensivo (ivi, p. 452).

Il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, che attua la legge delega dell'anno precedente, ma soprattutto la circolare ministeriale 5 marzo 2004, n. 29, suddividono l'insegnamento dell'educazione alla convivenza civile nella scuola primaria in sei educazioni: alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, all'alimentazione, all'affettività, senza però conferirle autonomia all'interno del ventaglio delle materie scolastiche, bensì accentuandone il carattere trasversale (*ibid.*; cfr. Sante-rini, 2010). Com'è facile comprendere, il collegamento più

immediato con lo studio della Costituzione è qui rappresentato dall'educazione alla cittadinanza, mentre risulta meno presente nelle altre educazioni (Panizza, 2019).

La stessa modalità organizzativa è stata seguita negli anni a venire fino alla cosiddetta riforma Gelmini (legge 30 ottobre 2008, n. 169), con la quale l'educazione civica diventa autonomo ambito di insegnamento, che nel primo ciclo di istruzione è inserito nell'area disciplinare storico-geografica, mentre nel secondo ciclo confluisce all'interno dell'area disciplinare storico-sociale. In questo contesto all'educazione civica è assegnato un monte ore definito e prevede una valutazione finale propria della disciplina (Illari, 2016, p. 453). Si segnala altresì che questa riforma è la prima a eliminare il termine "educazione" dal nome della materia, che diventa ora «cittadinanza e Costituzione» (Panizza, 2019).

La legge 169/2008 recepisce gli impegni assunti dall'Italia nel contesto europeo in materia di «competenze chiave» (sulla base della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006), cioè quelle finalizzate a sviluppare la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Proprio dal punto di vista della cittadinanza gli obiettivi posti dal quadro europeo miravano a collegare tale concetto – di rilevanza nazionale e sovranazionale – alla conoscenza delle fondamenta dell'ordinamento democratico repubblicano, nell'ottica di promuovere comportamenti, scelte morali e atti idonei al raggiungimento di una convivenza umana solidale (Illari, 2016, p. 455).

Da questi brevi cenni all'evoluzione della disciplina in tema di insegnamento dell'educazione civica si nota come essa abbia sempre conservato quella finalità comunitaria che, partendo dallo sviluppo e dalla consapevolezza del ruolo dei singoli, giungesse alla formazione del cittadino pronto a operare all'interno dei diversi gruppi intermedi nei quali egli svolge la sua personalità.

La disciplina attualmente in vigore è contenuta all'interno della legge 20 agosto 2019, n. 92, che ha previsto la rein-

roduzione dell'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di primo e secondo ciclo, il quale, come si diceva, era stato sostituito nel 2008 dall'insegnamento di «cittadinanza e Costituzione». In particolare, all'articolo 1, comma 1°, sono elencate chiaramente le sue finalità: contribuire «a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale [ed economica] delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri». Come si può subito notare, in questo primo articolo viene espressamente menzionato il termine "comunità".

Dal punto di vista dell'organizzazione, l'insegnamento prevede 33 ore curricolari annue, con valutazioni periodiche e finali (art. 2, comma 6°); alla base trova la conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale (art. 4), che restano il fondamento dell'insegnamento dell'educazione civica, i quali devono essere introdotti sia nella scuola dell'infanzia, sia in quella del primo e del secondo ciclo di istruzione. Si parla dunque di materia universale, ma anche di materia «trasversale» (art. 2, comma 1°). In ragione della pluralità e della molteplicità degli obiettivi e delle competenze attese non ascrivibili a una sola disciplina, come era la storia nel 1958, tutte le materie del curriculum scolastico contribuiscono all'insegnamento dell'educazione civica.

Tornando per un attimo alla formulazione dell'art. 1, comma 1°, della legge 92/2019, troviamo tra le sue finalità (anche) quella del rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri. Alla luce di tale indicazione, appare allora utile abbozzare una riflessione in merito all'applicabilità della disposizione all'interno di una società complessa, quale quella in cui viviamo.

Il primo spunto di riflessione deriva da un dato di fatto e cioè che la società contemporanea è caratterizzata da un elevato grado di multiculturalismo, dove le scuole sono il riflesso e il contenitore di comunità multiculturali: non solo la comunità dei discenti si compone ormai di diverse culture

(Frega, 2023, pp. 19-36), ma anche la stessa comunità educante (dal corpo docente al personale tecnico, amministrativo e ausiliario). La formulazione di questo articolo viene dunque calata all'interno di una comunità scolastica molto diversa da quella a cui l'insegnamento dell'educazione civica si rivolgeva agli albori della Costituzione (Matucci, 2023, p. 14) e che convive altresì con altre formazioni intermedie, profondamente eterogenee, all'interno dell'attuale comunità politica statuale.

La disomogeneità sociale che si trasferisce all'interno delle comunità intermedie fa sì che anche il rispetto dei diritti e dei doveri venga percepito diversamente dagli appartenenti alla medesima comunità: proprio per questo motivo una delle sfide dell'educazione civica – così come delineata nella legge 92/2019 – è quella di educare all'appartenenza una comunità che non è più omogenea come invece lo era quella del tempo in cui Aldo Moro disegnava i primi lineamenti dell'educazione civica.

L'analisi e il commento critico della Costituzione, come si diceva, sono certamente rimasti uno degli elementi preponderanti dell'insegnamento dell'educazione civica e quest'ultima legge ha l'intento di rafforzare un simile legame (art. 4, comma 1°), ma una tale affermazione chiama in causa la seconda riflessione che nasce dalla lettura del testo normativo e cioè quella che riguarda una finalità non ben dichiarata ma ricavabile per via interpretativa: l'educazione civica dovrebbe infatti rispondere alle emergenze sociali che la comunità statale si trova ad affrontare (come fa notare Sobrino, 2022, pp. 268-9, il quale rileva come già nelle intenzioni della riforma Gelmini – e del governo Berlusconi – vi fosse quella di attribuire all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione il compito di riportare l'“ordine” e la “disciplina”, in contrasto all'allora emergente fenomeno del bullismo).

L'educazione civica diventa allora una sorta di contenitore (di molto altro): l'educazione alla cittadinanza, l'educazione alla salute, al risparmio, al rispetto dell'ambiente devono sì

far crescere la persona all'interno della comunità statuale, ma sono principalmente finalizzate alla soluzione (o prevenzione, si potrebbe dire) di problemi sociali che si sono nel tempo stratificati.

#### 2.4

#### *Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2024*

La legge in esame ha previsto un periodo iniziale di applicazione della disciplina in cui l'organizzazione dell'insegnamento sarebbe stata definita a livello di istituto e poi, in un secondo momento, il ministero avrebbe provveduto all'emanazione di specifiche linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, cui tutti gli istituti avrebbero dovuto uniformarsi. Nell'attesa del decreto ministeriale, le scuole non sono rimaste prive di indicazioni, potendo riferirsi (come previsto dall'art. 3 della legge 92/2019) a tutta una serie di documenti vigenti (*Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, *Indicazioni nazionali per i licei e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali*).

Con il decreto ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, il ministero dell'Istruzione ha emanato le linee guida di cui all'art. 3 della legge 92/2019 (*Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, allegato A)<sup>6</sup>. Di questo testo colpisce immediatamente la consistenza: in sole sette pagine sono infatti condensate le indicazioni nazionali per l'insegnamento dell'educazione civica, la quale si sarebbe dovuta svolgere intorno a tre nuclei concettuali principali: Costituzione, diritto (nazio-

6. Reperibili online all'indirizzo [https://www.mim.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida\\_insegnamento\\_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140833](https://www.mim.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140833) (ultima consultazione a marzo 2025).

nale e internazionale), legalità e solidarietà; sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; cittadinanza digitale. Secondo le linee guida ministeriali, le tematiche afferenti a ogni nucleo sono già presenti negli insegnamenti impartiti in base ai programmi nazionali: si trattava dunque di «far emergere elementi latenti negli attuali ordinamenti didattici» come, a titolo meramente esemplificativo, poteva risultare la promozione della lotta alle mafie nell'ambito di insegnamento della Costituzione ma anche delle discipline letterarie e filosofiche.

Da ultimo, è utile segnalare gli obiettivi che le linee guida del 2020 assegnavano all'educazione civica nella scuola dell'infanzia, con riferimento al «graduale sviluppo della consapevolezza della identità personale, della percezione di quelle altrui, delle affinità e differenze che contraddistinguono tutte le persone, della progressiva maturazione del rispetto di sé e degli altri» in una visione d'insieme che dal singolo arrivava a comprendere la comunità scolastica di riferimento, con una particolare attenzione all'inclusività e alla tolleranza.

Il riferimento attuale della disciplina è però contenuto nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* emanate con decreto ministeriale del 7 settembre 2024, n. 183, firmato dall'attuale ministro dell'Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara. La vicenda che coinvolge l'emanazione di queste nuove linee guida merita di essere brevemente richiamata.

Lo schema di decreto ministeriale è stato preventivamente sottoposto all'attenzione del Consiglio superiore della pubblica istruzione (CSPi), il quale ha espresso parere negativo nella seduta plenaria n. 131 del 28 agosto 2024. Si ricorda, qui, brevemente che il CSPi è organo di garanzia dell'unitarietà del sistema nazionale dell'istruzione, con compiti di supporto nell'esercizio delle funzioni di governo, per ciò che riguarda l'istruzione universitaria, gli ordinamenti e i programmi scolastici, l'organizzazione generale dell'istruzione, non-

ché lo stato giuridico del personale (secondo quanto previsto dall'art. 1, comma 3°, lett. g, della legge 15 marzo 1997, n. 59).

All'interno del suo parere, il CSPI rilevava innanzitutto che «il testo delle Linee guida ex D.M. 35/2020, ormai assunto dalle scuole e oggetto di approfondita attività di formazione, non richiedeva particolari revisioni, eccetto le necessarie sistemazioni in riferimento a specifiche novità normative intervenute»<sup>7</sup>, trovando altresì che il documento risultasse «appesantito» da «espressioni retoriche [...] nella costruzione del curriculum di Educazione civica»<sup>8</sup>.

A livello contenutistico, la critica del CSPI si sposta sulla caratterizzazione individualista che le nuove linee guida fornirebbero all'insegnamento dell'educazione civica: prendendo ad esempio l'ambito dell'educazione finanziaria, le indicazioni ministeriali valorizzerebbero eccessivamente la tutela del patrimonio privato, a svantaggio di tutti quei percorsi attivabili con istituti pubblici e privati al fine di incrementare nella popolazione studentesca «conoscenze e competenze di cittadinanza economica e di stimolare l'acquisizione di valori di responsabilità e di sostenibilità nella gestione del denaro»; in tal modo sarebbe possibile fornire agli studenti gli strumenti per interpretare la realtà economico-finanziaria, con l'obiettivo di favorire «scelte autonome e consapevoli relativamente alle questioni di lavoro, imprese, prezzi, redditi, consumi, risparmi, investimenti»<sup>9</sup>.

Senza addentrarsi ulteriormente nei dettagli del parere espresso dal CSPI, ciò che più colpisce dal punto di vista del diritto costituzionale è la critica che viene mossa al linguaggio utilizzato per veicolare determinati contenuti. Partendo dalla

7. Il parere, intitolato *Parere sullo schema di decreto ministeriale di adozione delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica e relative Linee guida, in attuazione dell'art. 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*, è reperibile online all'indirizzo <https://www.mim.gov.it/archivio-pareri> (ultima consultazione a marzo 2025). Cit. a p. 2.

8. Ivi, p. 3.

9. Ivi, p. 4.

rilevata «mancanza di un riferimento alla relazione sociale tra individuo e *collettività*, che trova significato e centralità nel pieno sviluppo della persona umana che la Costituzione riconosce nella seconda parte dell'art. 3», il CSPI trovava «anacronistici e impropri» i riferimenti, nel testo, a chi «è rimasto indietro» o non conosce la nostra lingua<sup>10</sup>. A parere del CSPI, inoltre, manca un «riferimento esplicito all'educazione contro ogni forma di discriminazione e violenza di genere»<sup>11</sup>.

Con il decreto ministeriale 183/2024, come si diceva, le nuove *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* sono state adottate ufficialmente e il ministero dell'Istruzione e del Merito ha recepito solo parzialmente i rilievi mossi allo schema di decreto dal CSPI. Nel D.M. si legge infatti che il ministero ha ritenuto di accogliere le richieste formulate dal CSPI che «non limitano le prerogative dell'Amministrazione nella definizione dei criteri generali» e, in particolare, di accogliere i rilievi circa la riformulazione di alcuni traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento, con ciò respingendo molte delle richieste di modifica avanzate dal CSPI nel suo parere.

Passando dunque all'analisi dei contenuti del testo che è stato approvato in via definitiva, le linee guida contengono le indicazioni per l'insegnamento dell'educazione civica in tutte le scuole, di ogni ordine e grado, al fine di fornire un quadro coerente e una visione omogenea della metodologia attraverso la quale il ministero intende perseguire gli obiettivi specificati nella legge 92/2019.

Per gli aspetti che sono di maggiore interesse in questa sede, è da sottolineare ancora una volta il carattere trasversale attribuito all'educazione civica, dal momento in cui è la legge stessa a ribadire la necessità di sviluppare competenze civiche nell'ambito dei contenuti di ogni materia e che, al contempo,

10. Ivi, p. 3 (corsivo mio).

11. *Ibid.*

non sia possibile ricondurre l'educazione civica ad una singola disciplina.

Anche in questo documento viene confermata la tripartizione dell'area tematica oggetto dell'insegnamento, in linea con le indicazioni ministeriali del 2020: Costituzione, sviluppo economico e sostenibilità, cittadinanza digitale.

Come sarà facile comprendere, questi tre ambiti sono molto vasti e comprensivi di aspetti diversi che possono essere inerenti all'educazione civica. Le linee guida, dunque, ripropongono un problema che si era già evidenziato nella legge 92/2019, per come essa disegna l'insegnamento dell'educazione civica, legato all'ampiezza dei contenuti: basti solo pensare al primo ambito, quello cioè dedicato allo studio della Costituzione (Panizza, 2019, parla di «ampiezza disarmante»; Vesperini, 2019, p. 554). Secondo le indicazioni ministeriali, dunque, i docenti dovrebbero, in 33 ore annue, affrontare il tema a partire dalla comunità locale (dov'è situato l'istituto scolastico), per arrivare alla dimensione nazionale e alle altre formazioni intermedie, dalla comunità statuale, all'Unione Europea e anche alla comunità internazionale, tutte definite, appunto, con il termine «comunità» (cfr. l'interessante riferimento di Giorgio Grasso, nel CAP. I, alle «comunità politiche» *ex artt. 5 e 114 Cost.* le quali legiferano, in regime di competenza concorrente, in materia di scuola, *ex art. 117 Cost.*).

L'innovazione che si coglie leggendo queste indicazioni ministeriali sta invece nella scelta del metodo: nella parte dedicata ai principi ispiratori dell'educazione civica si parla infatti di un metodo «esperienziale», il quale era già stato anticipato, invero, dalla legge 92/2019. Si tratta di un approccio didattico-metodologico che ha come finalità quella di «valorizzare attività di carattere laboratoriale, casi di studio, seminari» a partire da eventi di attualità ma anche dalle esperienze vissute dagli studenti e dalle studentesse «e che concorrono a comporre il curriculum di educazione civica, grazie anche ad una loro rilettura critico-riflessiva e alla loro discussione

sotto la guida del docente e nel confronto reciproco tra pari, ovvero nel confronto esperienziale fra studenti».

Riflettendo su questi ultimi rilievi appare opportuno soffermarsi su un aspetto importante, basilare potremmo dire, della scuola: la libertà di insegnamento *ex art. 33 Cost.* (Gratteri, 2016, pp. 287-9). Così come delineato, infatti, l'insegnamento dell'educazione civica sembra concedere al corpo docente più ampi spazi di manovra in tema di approcci e metodi didattici, non essendo essi sottoposti, durante lo svolgimento di questa attività trasversale, alla rigidità della programmazione didattica tipica delle discipline scolastiche, bensì potendo gestire tempi e metodi di insegnamento in maniera, se si vuole, anche maggiormente creativa (del resto anche Giorgio Grasso si sofferma, nel CAP. I, sull'importanza della libertà di insegnamento all'interno della comunità scolastica quale fondamentale aspetto della libertà di espressione, benché temperata in maniera diversa a seconda dei diversi gradi di istruzione).

Oltre a educare studentesse e studenti alla vita politica al fine di padroneggiare con consapevolezza il concetto di rappresentanza, l'importanza del diritto di voto e dei doveri civici, le linee guida affermano anche che nello studio della Costituzione possono rientrare tematiche riguardanti l'educazione alla salute, la protezione della biodiversità, la protezione civile, l'educazione alimentare, il contrasto alle dipendenze da droghe, fumo e alcol, l'educazione finanziaria, e altre ancora.

Quello sin qui delineato è il quadro (sintetico) che si riferisce al solo ambito tematico legato allo studio della Costituzione. Ricordiamo, però, che l'educazione civica comprende altri due ambiti: sviluppo economico e sostenibilità, cittadinanza digitale.

Per quanto concerne il primo dei due ambiti, le linee guida rimandano immediatamente all'Agenda 2030 elaborata dall'ONU (Risoluzione 70/1 del 15 settembre 2015) e al cosiddetto *Green Deal* europeo elaborato dalla Commissione nel

2019<sup>12</sup>, ma, nel descrivere gli obiettivi da perseguire, il richiamo ad alcuni principi costituzionali appare chiaro: si parla infatti di «valorizzazione del lavoro, come principio cardine della nostra società» e dell'iniziativa economica privata quale «parte fondamentale di una educazione alla cittadinanza», ravvisandosi così il riferimento al principio lavorista (artt. 1 e 4 Cost.) e alla finalità sociale dell'iniziativa economica (art. 41 Cost.).

Decisamente esplicito è, invece, il richiamo all'art. 9 Cost., così come di recente modificato (legge costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1), laddove le linee guida inseriscono «l'educazione alla salute, alla protezione della biodiversità e degli ecosistemi, alla bioeconomia» all'interno del secondo ambito tematico dell'educazione civica, con un riferimento specifico all'«interesse delle future generazioni».

Per quanto riguarda la cittadinanza digitale (art. 5, legge 92/2019), essa viene definita nelle linee guida come la «capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici in campo digitale». In questa sintetica definizione sono in realtà compresi molti aspetti che l'educazione civica dovrebbe affrontare: l'utilizzo della rete (con particolare attenzione ai contenuti che vengono condivisi), la prevenzione del cyberbullismo, l'apprendimento dei metodi di ricerca finalizzati all'individuazione di fonti attendibili e molti altri aspetti ancora.

Non è il caso in questa sede di approfondirli tutti, ma il richiamo serve a rendere l'idea della vastità e dell'eterogeneità dei contenuti che, nelle intenzioni del legislatore, l'educazione civica è chiamata ad affrontare.

Dal punto di vista della studiosa del diritto costituzionale, uno dei profili che presenta maggiori criticità all'interno delle linee guida è quello che assegna all'educazione civica il compito di favorire l'inclusione degli alunni con *background*

12. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_it](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_it) (ultima consultazione a marzo 2025).

migratorio nella scuola italiana, sulla base dei principi costituzionali in tema di uguaglianza e tutela della persona (artt. 2 e 3, comma 2 Cost.; Matucci, 2016a; 2016b, p. 305). Non si dimentichi il vastissimo dibattito nazionale e internazionale sul tema dell'inclusione, non a caso una delle parole chiave del presente progetto PRIN 2022. Si tratta di un dibattito che ha caratterizzato a livello internazionale la seconda metà del Novecento e che in Italia ha accompagnato la difficile realizzazione, nei fatti, della scuola della Costituzione (Matucci, Rigano, 2016; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019). Nel contempo si è sviluppata la riflessione della pedagogia interculturale (cfr. per una sintetica rassegna Ferrari, 2023b; 2025a) che oggi sottolinea non solo il concetto di diversità come risorsa in pari dignità, ma la costitutiva eterogeneità che accompagna la vita e la cultura umana (Matucci, 2025a; 2025b), così bisognosa di cura e solidarietà. Tutto questo ci ha insegnato che il termine "integrazione" è ben diverso dal concetto di inclusione e di costitutiva eterogeneità nel reciproco rispetto.

L'insegnamento dell'educazione civica si presterebbe dunque, nelle linee guida del 2024, ad essere strumento per i docenti nel lavoro di promozione dell'integrazione, «producendo nei suoi esiti coesione civica e senso della comunità ed evitando che anche in Italia si verifichino fenomeni di ghettizzazione urbana e sociale». In tal senso, «le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica offrono una cornice efficace entro la quale poter inquadrare temi e obiettivi di apprendimento coerenti con quel sentimento di appartenenza che deriva dall'esperienza umana e sociale, del nascere, crescere e convivere in un Paese chiamato Italia»<sup>13</sup>. Non tutta la comunità discende è però nata e cresciuta in Italia e questo è uno degli aspetti problematici rilevati dalla lettura delle indicazioni ministeriali.

Sin dai primi anni dell'infanzia e nell'ottica dello sviluppo della personalità, il ruolo della scuola e dell'educazione ci-

13. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, p. 3.

vica è anche quello, secondo il ministero, «di svelare il significato del ricchissimo patrimonio culturale e ambientale del paese nel quale si vive, dei suoi territori e delle sue *comunità*». L'educazione civica può, dunque, «proficuamente contribuire a formare gli studenti al significato e al valore dell'appartenenza alla comunità nazionale, che è comunemente definita Patria, concetto peraltro espressamente richiamato e valorizzato dalla Costituzione»<sup>14</sup>.

Quest'ultima affermazione, dal punto di vista della studiosa di diritto costituzionale, si presta a un'ulteriore riflessione in merito all'elaborazione teorica e alle finalità che le linee guida trasmettono.

Il concetto di comunità entro cui si vorrebbe ricomprendere tutti gli scolari è ascrivibile a quello di "patria", come sopra richiamato, in riferimento alla comunità dello Stato italiano. Forse rileva allora la mancanza, all'interno del testo, di un richiamo esplicito alle culture e alle tradizioni di quei paesi molto diversi dall'Italia ma che entrano in contatto, per il tramite di una società multiculturale, con tutte le comunità intermedie che oggi la compongono.

Questo senso della patria a cui fanno riferimento le linee guida è – a ben vedere – delineato nella stessa Costituzione, ad esempio, negli articoli 52 (dovere di difesa della patria) e 59 (sui senatori a vita che possono essere designati dal presidente della Repubblica quando abbiano illustrato la patria). Tale sentimento patriottico, però, viene declinato nelle linee guida in maniera diversa da quello che potrebbe essere definito il "patriottismo costituzionale" avviatosi dalla fine degli anni Novanta grazie anche a un presidente della Repubblica, Carlo Azeglio Ciampi, il quale iniziò a collegare la lettura della Costituzione ai simboli della Repubblica come la bandiera e l'inno nazionale.

Per una maggiore completezza, dunque, avrebbe potuto inserirsi un riferimento all'educazione interculturale (Fer-

14. *Ibid.* (corsivo mio).

rari, 2023b; 2025a, pp. 12-3), considerando anche l'apertura che, nel concetto di patriottismo costituzionale veicolato da Ciampi, veniva mostrata nei confronti delle culture che entrano a far parte della comunità nazionale. Nel suo celebre discorso a Reggio Emilia, infatti, Ciampi faceva esplicito riferimento al momento in cui cittadini di origine straniera diventano italiani per loro stessa volontà: «è un momento importante della vita della nostra *comunità* che, forse, dobbiamo celebrare con maggiore intensità»<sup>15</sup>.

## 2.5

Le *Nuove indicazioni 2025* per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione

Dopo aver passato in rassegna i principali interventi normativi sull'insegnamento dell'educazione civica e aver tratteggiato il quadro operativo definito dalle linee guida del settembre 2024, è utile richiamare un recente documento, piuttosto articolato (153 pagine), con il quale il ministero dell'Istruzione e del Merito intende aprire il dibattito pubblico circa la definizione dei nuovi curricula per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, per aggiornare le indicazioni attualmente in vigore risalenti al 2012 (D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, emanate ai sensi dell'art. 1, comma 4°, del D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89). In tali *Indicazioni* ricorreva esplicitamente il richiamo a quell'idea di «comunità di destino planetario» teorizzata da Edgar Morin che orientava tutto il paragrafo dedicato al tema della cittadinanza e, più in generale, l'intero testo del 2012 (Morin, 1999, trad. it. p. 120).

15. Intervento del presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi, 2004, in <https://presidenti.quirinale.it/elementi/183164> (ultima consultazione a marzo 2025; corsivo mio).

L'11 marzo 2025 è stata diffusa dal ministero dell'Istruzione e del Merito la prima bozza delle *Nuove indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, redatta da un'apposita Commissione tecnica, composta da studiosi di area pedagogica (esperti di didattica e di curriculum scolastico) e studiosi esperti delle varie discipline, con il coordinamento della professoressa Loredana Perla. Il testo ha suscitato un dibattito aperto e assai vivace<sup>16</sup> e ciò che emerge da una prima lettura è certamente un forte richiamo al concetto di comunità. Si dà infatti particolare risalto alla scuola come «comunità educante» in grado di «sperimentare curricula flessibili, aperti alla partecipazione delle famiglie, degli enti territoriali, delle università», con la capacità di «diversificare attività, spazi e tempi in funzione dell'inclusione scolastica e dell'attiva partecipazione degli studenti»<sup>17</sup>. Dunque una comunità *aperta*, pronta a ricevere gli stimoli esterni provenienti dalla comunità locale (famiglie, istituzioni e imprese) ma anche a trasferire sul territorio le competenze acquisite (sul concetto di comunità scolastica aperta cfr. CAP. 1).

Più ampio e generico appare invece il concetto di «comunità scolastica», la quale comprende studenti, genitori e insegnanti legati dal noto patto di corresponsabilità, il quale lega la scuola alle famiglie per il raggiungimento degli obiettivi comuni che sono realizzabili attraverso il sistema educativo scolastico<sup>18</sup>.

In una recente occasione di incontro (28 marzo 2025), promossa dalla testata giornalistica *online* Tuttoscuola.com e dalla Fondazione Agnelli, la professoressa Perla ha avuto modo di sottolineare proprio l'importanza di «rinsaldare il pat-

16. <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico> (ultima consultazione a marzo 2025).

17. Ivi, p. 11.

18. Ivi, p. 9.

to di alleanza con le famiglie» in quanto tramite l'unione di «scuola e famiglie [...] dalla parte dei bambini» è possibile «fronteggiare le sfide di un mondo complesso» (il video dell'incontro è disponibile sul canale YouTube di Tuttoscuola.com).

Sembra esservi dunque un ritorno alla valorizzazione della famiglia come prima formazione sociale (comunità) a partire dalla quale si sviluppa la personalità dell'individuo, che in seguito trova nella scuola – la seconda formazione sociale con cui viene in contatto – terreno di crescita culturale e di formazione umana.

Le *Nuove indicazioni* all'attenzione delle scuole si presentano come un documento alquanto consistente e articolato: dopo una prima parte dedicata alla composizione della Commissione tecnica e alle premesse culturali, il testo illustra le finalità che la scuola dell'infanzia e del primo ciclo intende perseguire, delinea il profilo dello studente attraverso l'elencazione puntuale delle competenze attese alla fine del primo ciclo di istruzione e prosegue dettagliando l'articolazione dei curricula scolastici, differenziando tra quelli che vengono definiti «campi di esperienza» nella scuola dell'infanzia e «discipline» per il primo ciclo di istruzione. La struttura fa quindi riferimento a indicazioni e orientamenti redatti in precedenza, ma ne differisce nella sostanza in non pochi passaggi. In riferimento al tema della comunità oggetto del presente volume non ci si ricollega al concetto “comunità di destino planetario” presente nelle *Indicazioni* del 2012 (per un primo commento ai contenuti delle *Nuove indicazioni* può farsi riferimento a Ianes, 2025).

Il filo rosso che lega tutte le sezioni del testo nella versione dell'11 marzo 2025 – dalle premesse culturali alla descrizione dei curricula disciplinari – sembra essere rappresentato dall'educazione civica, alla quale viene dato ampio risalto in quanto materia che, al contempo, attraversa e unisce le altre. Le proposte per i nuovi curricula scolastici, infatti, non mancano di contenere frequenti richiami all'educazione civica e

allo studio della Costituzione, in continuità e in attuazione (come espressamente e diffusamente dichiarato nel documento) con le linee guida del 2024 e con l'orientamento ideologico di tale testo del 2024.

## 2.6

### Alcune osservazioni conclusive

L'analisi sin qui svolta, in ragione delle numerose comunità che popolano l'ordinamento giuridico, spinge a una riflessione critica sul ruolo dell'educazione civica, per come delineata nella legge 92/2019 e nelle linee guida del 2024.

Al fine di formare il senso di appartenenza alla comunità, da quella locale a quella internazionale, sarebbe utile promuovere una conoscenza della Costituzione italiana *aperta*, così come viene definito lo stesso testo costituzionale sulla base dell'articolo 11. Un'apertura funzionale ad accogliere le diverse comunità che, col tempo, stanno entrando a far parte della società civile nazionale, senza che sia necessario mettere da parte la conoscenza della storia della comunità locale, dei suoi simboli, della bandiera e dell'inno nazionale. Anzi: simili conoscenze sono senz'altro utili per far sentire parte di questa ampia comunità anche coloro che per ragioni storiche e sociali non sono di origine italiana ma che vivono in Italia e contribuiscono allo sviluppo della società.

Tornando ad alcune considerazioni iniziali, come la corrispondenza tra società e ordinamento giuridico (*ubi societas, ibi ius*), alla luce di quanto sopra esposto sembra piuttosto di poter dire che sia la presenza del diritto a favorire lo svilupparsi della società. Una tale considerazione deriva dal fatto che il diritto non è un mero elenco di regole organizzative per il vivere civile, ma garantisce altresì la tutela dei diritti e il riconoscimento dei doveri di tutti i consociati.

Una cultura costituzionale di democrazia classica, fondata su una Costituzione aperta, deve dunque considerare an-

che la presenza di diverse tradizioni che possono, oggi, convivere all'interno di uno stesso ordinamento (basti pensare alla cosiddetta *cultural defense*, come spiega Cavaggion, 2015). Vi sono infatti tradizioni nelle quali la presenza del diritto non è particolarmente accentuata, così come altre realtà si caratterizzano per avere regole giuridiche basate sulla religione e altre ancora prevedono regole di condotta, ritenute comunque obbligatorie (sulla pluralità degli ordinamenti giuridici si rimanda ancora a Romano, 1962, pp. 106 ss.).

All'interno di questo variegato panorama di tradizioni giuridiche (e non), l'elemento che sembra collegarle tutte è quello della comunità. Pare utile allora richiamare la riflessione svolta da Andrea Gratteri (nella *Presentazione*) circa la mancata coincidenza tra comunità e cittadinanza, fenomeno che è facile osservare soprattutto all'interno del contesto scolastico, dal quale però provengono importanti spunti per un possibile (e ampiamente dibattuto) aggiornamento della disciplina normativa in tema di acquisto della cittadinanza (come il cosiddetto *ius scholae*). Così come è condivisibile l'osservazione di Giorgio Grasso, nel CAP. 1, quando parla della peculiare capacità della comunità scolastica di venire in contatto con tutte le altre comunità esistenti – di lavoro, linguistiche, religiose – e di promuovere fin da subito un linguaggio condiviso di valori e spirito di appartenenza alla medesima comunità.

Volendo trarre alcune parziali conclusioni, mediante una riflessione globale sui concetti sin qui richiamati, sembra evidente che la scuola e l'educazione civica svolgano un ruolo fondamentale per costruire un senso di appartenenza alla comunità che vada oltre il concetto di cittadinanza e oltre le mura scolastiche: una scuola che sappia diffondere valori positivi e inclusivi, non per imporre un'omogeneizzazione eticamente e moralmente connotata ma, anzi, per sintetizzare al suo interno le differenze che attraversano la società, composta da moltissime comunità, tutte differenti tra loro.

Per realizzare questa sintesi, l'utilizzo di un approccio in-

terculturale (sulla differenza tra multiculturalismo e intercultura cfr. Piciocchi, Strazzari, 2023b, pp. 1-3) allo stare insieme e al fare comunità potrebbe essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi dell'educazione civica. Del resto un simile approccio è stato promosso, sin dagli anni Novanta, all'interno della scuola ma anche a livello internazionale con la Convenzione UNESCO del 2005 sulla protezione e promozione delle diversità delle espressioni culturali e con il *Libro bianco sul dialogo interculturale* del Consiglio d'Europa del 7 maggio 2008 dal titolo *Vivere insieme in pari dignità* (Palumbo, 2020, p. 132, nota 4, il cui contributo è ricco di riferimenti bibliografici utili all'approfondimento del tema).

L'approccio interculturale si presta a una didattica delle differenze che rifiuta l'omologazione dei valori o la loro classificazione, per prediligere invece l'educazione alla pratica del rispetto reciproco e della solidarietà, ispirati dall'appartenenza alla medesima comunità, dunque dalla condivisione di valori e obiettivi comuni.

In conclusione, con lo sguardo della costituzionalista, è ancora all'art. 2 della Legge fondamentale che è necessario fare riferimento, laddove si rinviene al contempo il principio personalista – che pone l'individuo al centro dell'impianto costituzionale – e il principio solidarista, il quale ravvisa nella comunità l'elemento principale entro il quale favorire il pieno sviluppo della personalità umana.



# La “comunità” nella ricerca pedagogica

di *Livia Romano*

## 3.1

### La comunità tra assenza e desiderio

La nostra epoca è attraversata da molte sfide educative, fra le quali la crisi della comunità appare tra le più urgenti. Si tratta di una questione pedagogica e politica che riguarda soprattutto la perdita di una eredità di senso da parte delle giovani generazioni (Romano, 2022a, p. 5) oltre che una perdita di fiducia nella propria capacità di intervenire in prima persona nel modificare il proprio futuro. Sintomo di questo venir meno del senso di un’etica comunitaria è la diffusa tendenza all’individualismo esasperato che porta a vivere la propria esistenza come dentro un “tunnel di vetro”, metafora di un individualismo che allontana dall’appartenenza originaria a una comunità umana e storica (Romano, 2024). Come chiarito da Monica Ferrari nell’*Introduzione*, si tratta di una “individualizzazione di massa” o di un “narcisismo collettivo” che prevale nelle nostre società dove comunicare non sempre corrisponde a interagire, incontrare e ascoltare l’altro (Han, 2019).

Si è scelto di discutere di “comunità” a partire dal dibattito in educazione tra XX e XXI secolo in quanto l’analisi pedagogica guarda alla “questione comunità” a partire da un’evidenza: nonostante ognuno venga al mondo dentro comunità, non sempre queste realtà sono educative, poiché in esse non si promuove la formazione della persona orientata al bene comune. Pertanto, un discorso sulla comunità come spazio educativo impone di distinguere questa da quelle forme di vita as-

sociata che si presentano chiuse, poiché guidate da una logica individualistica dove la consegna di un ideale di vita buona è come obliata (Romano, 2022a, p. 6). E per “vita buona” si intende qui quel concetto di *eudaimonia* che affonda le sue radici nell’antichità greca, rimeditata poi dall’umanesimo, ma che ha ancora molto da dire al nostro presente incerto, travagliato da conflitti e guerre (Ferrari, 2025b).

I più recenti dati emersi da indagini psico-sociali sulle famiglie italiane da un lato registrano legami poco comunitari, la tendenza a rifugiarsi nel privato e poco interesse per le questioni civiche e politiche, dall’altro lato restituiscono il diffondersi di un nuovo desiderio di comunità conseguente alla sua assenza (Bauman, 2001). Scrive Zygmunt Bauman: «Il genere di incertezza, di oscure premonizioni, e paura del futuro che perseguita uomini e donne nel fluido e sempre cangiante ambiente sociale in cui le regole del gioco cambiano a partita già iniziata o senza preavviso o indicazioni precise, non unisce i sofferenti, ma al contrario li divide» (ivi, trad. it. p. 48).

Ma di quale genere di comunità si auspica oggi il ritorno in un’epoca dominata da individualismo, spettacolarizzazione della vita privata, esaltazione della comunicazione virtuale e dell’intelligenza artificiale, velocità, precarietà e senso di solitudine? Non certo di una comunità intesa come via di fuga dalla realtà, né come luogo di chiusura identitaria guidato da una logica immunitaria difensiva di fronte alla minaccia rappresentata dall’incontro sempre più difficile tra culture differenti. Si tratta piuttosto di una comunità da conquistare quale spazio dove recuperare una dimensione etica della vita associata, coltivando il riconoscimento reciproco e una “convivialità delle differenze” intesa come rispetto di una comune umanità differente (Illich, 1971; Bello, 2022; Vitellozzi, 2018).

Dando voce a una inedita “voglia di comunità”, agli esordi degli anni Duemila Bauman scriveva che la comunità era scomparsa e che nel mondo occidentale non vi erano più luoghi caratterizzati da relazioni autentiche e da stili di vita relazionali, empatici, solidali da sostituire a comunità chiuse incentra-

te unicamente sulla realizzazione dell'ego. La comunità non era più considerata l'alternativa positiva alla società, luogo di maggiore coesione spontanea e naturale tra le persone rispetto a una società vista quale luogo artificiale che favoriva la frammentazione individualistica tra le persone, secondo la nota interpretazione del sociologo tedesco Ferdinand Tönnies (1887).

Veniva così messa in evidenza l'originaria ambiguità del termine “comunità”, di essere cioè «un concetto assai controverso», «di cui tutti credono di sapere il significato, ma che nasconde, invero, questioni molto complesse», dicono Monica Ferrari e Giuditta Matucci nell'*Introduzione*. Un concetto connesso, come ben sottolinea Bauman, a quelli di cultura e di identità, questioni chiave affrontate anche in due diversi volumi a cura di Giuditta Matucci legati al progetto di ricerca al quale appartiene anche il presente testo (Matucci, 2025a; 2025b). A ben guardare, il termine “comunità” ha un significato polisemico e ambivalente, com'è confermato dalla sua radice etimologica insieme greca e latina. Pur essendo connessa al termine *koinonia*, la parola *communitas* ha un significato molto diverso: *koinonia* (da *koinos*, come in molti ricordano) indica, secondo alcuni, l'appartenenza del singolo a uno spazio di norma delimitato dove questi viene al mondo e sviluppa il proprio percorso di vita; *communitas*, al contrario, indica uno spazio aperto all'interscambio con l'altro, dove si rinuncia a un *proprium* esclusivo (Romano, 2022a, pp. 26-7).

Infatti, il lemma “comunità” indica la comunanza tra un insieme di persone che condividono un fine di diversa natura, che può essere culturale, religioso, politico: tale termine si collega a *communis*, che richiama il condividere (*cum*) in un percorso di interscambio sociale. Non si dimentichi il significato della parola *munus*, “dono” e “incarico”, che nel lemma *commune* indica, secondo Calonghi (1975), la compartecipazione di un bene. A differenza del termine *immunis*, essere libero da un obbligo, *communis* indica ciò che è comune a molti (Calonghi, 1975; Ernout, Meillet, 1985), possiamo dire forse anche il vivere un'esperienza sociale di condivisione.

È possibile oggi constatare come nelle società tardo-moderne i significati originari del termine “comunità” siano stati ribaltati, trasformandosi «nel loro opposto simmetrico; la comunità nell’immunità, la comunicazione nella chiacchiera, il comune nel proprio» (De Petra, 2010, p. 14; Romano, 2022a, p. 16). A questo proposito, va notato come quello di comunità debba essere inteso come un concetto flessibile, che può riguardare «tutto e il contrario di tutto», avere «un significato forte e stabile, ma anche uno debole e instabile» (Tramma, 2009, p. 14), poiché è vista ora come luogo inclusivo dove le diverse soggettività vengono integrate, ora come uno spazio di difesa esclusiva e di chiusura identitaria (Romano, 2022a, p. 17). Sempre Bauman mette in guardia contro la ricerca di una sicurezza che costruisce barriere e innalza muri, e afferma: «sentirsi sicuri fa apparire il terrificante oceano che separa “noi” da “loro” una sorta di invitante piscina» (Bauman, 2001, trad. it. p. 137).

### 3.2

#### La comunità come vocazione umana nella riflessione pedagogica

L’esistenza di forme differenziate di comunità va interpretata tenendo conto dei processi di globalizzazione che, secondo la riflessione sociologica, hanno inaugurato quella che Ulrich Beck definiva “società del rischio” (Beck, 1986), dove un crescente processo di individualizzazione conduce a un profondo senso di solitudine. A ben vedere, la globalizzazione da un lato promuove l’omologazione del mondo dal punto di vista economico e tecnologico, dall’altro lato provoca come reazione, secondo Giacomo Marramao, «un processo di progressiva diaspora delle identità» (Marramao, Orlando, 2006, pp. 17-8); un mondo dove realtà locali e realtà globali si scontrano. Così nascono fenomeni di isolamento, di allontanamento degli individui dalla comunità, potremmo dire

anche fenomeni di decostruzione del senso stesso della partecipazione, della cooperazione, della solidarietà umana (cfr. Romano, 2022a, pp. 18-9). Nella realtà contemporanea tutto sembra liquido, come aveva anticipato Bauman agli inizi del Duemila, poiché le relazioni umane sono sradicate dai propri luoghi socio-culturali di appartenenza, diventando fragili e precarie. Inoltre, in un mondo tendenzialmente globale e multiculturale, le istituzioni tradizionali – Stato, famiglia, scuola – vengono messe in crisi a vantaggio di nuove forme di vita associata, ad esempio delle *communities*, comunità virtuali che inaugurano un nuovo modo di comunicare e di incontrarsi. In ragione di questi cambiamenti, l'uomo contemporaneo vive una crisi identitaria che è anche comunitaria, poiché lo porta a privilegiare stili di vita improntati all'egoismo, al materialismo, alla solitudine piuttosto che creare spazi dove coltivare relazioni umane affettive e sociali.

Una conferma di questa crisi è data dal diffondersi di piccole realtà comunitarie che, invece di essere inclusive, insistono su una soggettività chiusa orientata da interessi materiali che comporta esclusivismo e insofferenza per il diverso, «secondo la logica del “noi e loro”» (Romano, 2022a, p. 21). Non di rado un paradigma educativo esclusivo ha prevalso nei secoli in realtà orientate da logiche imperialiste e colonialiste (cfr. Ferrari, Morandi, 2024) che hanno fatto comunità proprio in nome dell'esclusione dell'altro, dello straniero, del diverso, del nemico e che hanno a lungo cercato di legittimare la disuguaglianza in nome del primato sociale di alcuni che avevano percorso il cammino dell'educazione esclusiva (cfr. Ferrari, 2020). Per questo Francesco Remotti mette in luce l'uso in senso escludente fatto nel corso del tempo della parola “identità” che, come si diceva, è una di quelle che sono state poste al centro di questo itinerario di ricerca, e sottolinea come il concetto di identità sia stato costruito e inventato in senso esclusivo, al fine di «dare contro alle somiglianze» che ci affratellano (Remotti, 2025, p. 54).

Di fronte a queste sfide, la pedagogia orientata, al contra-

rio, in prospettiva partecipativa e democratica, rispettosa di tutti e ciascuno, foriera di proposte liberatrici, avverte l'urgenza di avviare progetti educativi che riconoscano la comunità come destino dell'umanità, grazie al quale soggetti plurali e aperti favoriscano l'incontro, il riconoscimento, il rispetto, il dialogo, ponendo la cura del bene comune quale fine educativo irrinunciabile (cfr. Mancini, 2004). Nella prospettiva pedagogica democratica, in ragione dell'appartenenza originaria di ogni essere umano a mondi della vita comunitari, la comunità è da intendersi come una "vocazione umana" e come uno spazio al di fuori del quale non è possibile la formazione della persona (Romano, 2022a, p. 45) nella sua completezza plurale. In particolare, una comunità può essere considerata educativa in tal senso volto all'umanizzazione, per dirla con Paulo Freire, quando è guidata dalla logica del dono, com'è il caso di quei luoghi dell'educazione, come la scuola e la famiglia, dov'è possibile che si creino relazioni educative e continui scambi di beni. In questo caso, la comunità diviene "empatica", poiché dà voce al bisogno educativo di riconoscimento reciproco, ovvero a quel bisogno che ognuno ha da un lato di essere accolto nella sua singolarità, dall'altro lato di accogliere l'altro incondizionatamente (ivi, p. 47) grazie a un dialogo, a un ascolto che ci fa costantemente aperti al cambiamento.

Tra le scienze pedagogiche, la pedagogia di comunità indaga le condizioni che favoriscono il diffondersi di luoghi di cura delle "ferite educative", spazi di reciprocità e condivisione, comunità orientate al bene comune, a una vita buona che non è riferita solo al singolo individuo, ma anche a tutti i soggetti che interagiscono e comunicano dentro un orizzonte comunitario. Ricercando nuove forme di partecipazione sociale, la pedagogia è interessata a costruire spazi e pratiche di comunità centrate sulla corresponsabilità, al fine di favorire l'"avvenimento della persona", cioè la piena realizzazione di ognuno nel rispetto di tutti, piuttosto che la soddisfazione di

desideri momentanei tipici dell'individualismo e dell'edonismo che sembrano oggi prevalere (ivi, p. 59).

Per la pedagogia dell'accoglienza, la comunità è un luogo educativo quando in essa prevale la cura del bene comune, una *cura sui* che non è da intendersi come una pratica individuale ma come una pratica sociale mediante la quale l'educando avvia un cammino di autoscoperta che include anche l'altro e la realtà circostante (Foucault, 1984). Quello della cura di sé è un paradigma pedagogico che fonda la comunità educativa, portandosi oltre l'idea di un individuo chiuso all'altro e promuovendo un equilibrio tra sfera pubblica e sfera privata, affinché ognuno possa ritrovare il proprio “essere insieme” in modo autentico e corresponsabile (Romano, 2022a, p. 53). Perché si possa rifondare il proprio senso di appartenenza all'umanità, riflettendo su un certo concetto di *humanitas* (cfr. E. Romano, 2014) capace di accogliere l'altro e non di ribadire supremazia. Domandiamoci quindi se le nostre comunità e le nostre scuole stanno percorrendo questo cammino oppure no, se il fine in vista è quello della promozione di pratiche di inclusione o di esclusione, sovente celate nel fare quotidiano (Ferrari, Morandi, 2024; Zoletto, 2023).

Fare comunità, formando al bene comune, vuol dire educare alla cura della persona quale luogo di relazioni che fa dell'altro, del tu, il proprio centro, come sostiene Buber (2012, pp. 61 e 258), che afferma: «La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione». E ancora: «La persona umana, che voglia o no ammetterlo, che voglia o no prenderlo sul serio, appartiene alla comunità in cui è nata o in cui è capitata». Ma questo appartenere a una comunità non significa e non può voler dire disgregazione e frammentazione; la comunità in senso esclusivo rivela, secondo Buber, il proprio limite. Solo l'incontro con l'altro incoraggia, secondo Buber, il soggetto chiuso ad aprirsi, aiutandolo ad autoeducarsi a un *modus vivendi* comunitario ma non in senso esclusivo oppure omologante (Romano, 2022a, pp. 53-4).

Scrivi Buber (2012, pp. 79-80): «L'uomo diventa io a contatto con il tu. Ciò che sta di fronte viene e si dilegua, eventi di relazione si condensano e si disperdono, e in questo scambio, ogni volta accresciuta, si fa chiara la coscienza di quell'elemento che rimane uguale fra i due». Per questo egli parla di "conversazione autentica" che implica "conferma" e "accettazione" dell'altro (ivi, p. 311).

Alla luce di tale obiettivo, occorre anche ripensare l'educazione civica come educazione comunitaria, un'educazione che «non può oggi che essere strettamente connessa con l'educazione internazionale, con l'apertura alla conoscenza e alla simpatia per tutti i popoli» (Capitini, 1968, p. 277), formando così cittadini planetari (Morin, Ciurana, Motta, 2018). A ben guardare, si tratta di una nuova idea di cittadinanza, dove ogni cittadino è responsabile nei confronti degli altri cittadini, non alza più muri ma al contrario auspica la costruzione di una grande comunità umana. Per la ricerca pedagogica l'educazione alla cittadinanza va pensata come un'educazione di comunità che, ricollocando i processi di globalizzazione in un'ottica di lungo periodo, orienta lo sguardo verso la cura di un bene comune, formando un cittadino capace di affrontare i problemi che affliggono il pianeta, partendo dalle realtà locali e assumendo una responsabilità consapevole nei confronti dei problemi nazionali e internazionali.

È per questo che la pedagogia di comunità assume oggi su di sé nuovi compiti, ovvero rispondere a sfide e bisogni educativi di una società che presenta cambiamenti sempre più veloci, legami fragili, incertezza, rischio e inquietudine, promuovendo nelle istituzioni sociali progetti formativi comunitari in funzione partecipativa e democratica.

Scrivi Edgar Morin che si deve tendere verso una «comunità di destino planetario» perché solo così si svilupperà «l'Umanità» intesa come «coscienza comune e solidarietà planetaria del genere umano» (Morin, 1999, trad. it. p. 120).

## Pratiche comunitarie nel Novecento pedagogico

La pedagogia di comunità ha una storia che affonda le proprie radici nel primo Novecento, periodo in cui la comunità riceve una crescente attenzione e, grazie al movimento per l'educazione nuova e all'attivismo pedagogico, si va chiarendo sempre più come luogo educativo.

Al fine di realizzare spazi non più ispirati a un modello educativo autoritario, alcune scuole occidentali, infatti, assumono una struttura comunitaria che risponde al nuovo bisogno di dar voce al bambino e più in generale al soggetto in apprendimento. Si tratta di esperienze pionieristiche di educazione nuova che inaugurano “il secolo dell'infanzia”, poiché offrono un modello educativo puerocentrico che rispetta le fasi evolutive degli educandi, «le caratteristiche psico-fisiche dell'età, gli interessi e i bisogni specifici» (Chiosso, 2012, p. 46; Romano, 2022a, p. 90). Sappiamo che numerosi saggi e studi si interrogano su questa svolta delle riflessioni pedagogiche e didattiche e si domandano poi se davvero, con le sue luci e le sue ombre, il Novecento fu, come scriveva Ellen Key, il “secolo del bambino” (cfr. ad esempio Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017).

Eppure tali laboratori innovativi dell'educare fiorirono nel “secolo breve”. Comune è, in questi esperimenti di scuola “nuova”, l'interesse per il rapporto tra la scuola e l'ambiente circostante al fine di superare l'isolamento che caratterizzava la scuola elitaria dell'*ancien régime* concepita come luogo di protezione, di chiusura, sovente di esclusione e di disciplinamento secondo un paradigma che, nonostante il monito di Rousseau, ha separato scuola e vita anche alla fine del Settecento con la nascita dell'istruzione “pubblica” e nel corso dei secoli successivi fino a oggi. Non è un caso che nel 2014 Edgar Morin scriva *Insegnare a vivere*, riprendendo la tesi di Rousseau.

Eppure tante sono le scuole che, tra Ottocento e Nove-

cento, trasformano il collegio in una comunità, come la New School di Cecil Reddie (1858-1932) e la Comunità Scout di Robert Baden-Powell (1857-1941) in Inghilterra, la Landerziehungsheime (“Casa di educazione”) di Hermann Lietz (1868-1919) e la Freie Schulgemeinde (“Libera comunità scolastica”) di Gustav Wyneken (1875-1964) in Germania, l’École des Roches di Edmond Demolins (1852-1907) in Francia, spazi che favoriscono i rapporti umani, coinvolgendo tutti in attività pratiche che preparano l’educando alla vita favorendone una crescita armonica. Queste scuole rispondono a un’esigenza di rinnovamento dell’educazione che non riguarda solo l’infanzia ma anche i giovani. Per loro si progettano e si realizzano realtà educative configurate come comunità aperte, luoghi da vivere pienamente per apprendere la solidarietà, il senso della responsabilità e un rapporto sano con la natura (Chiosso, 2012, pp. 52-9; Romano, 2022a, p. 91).

Anche se non si può non riconoscere alle più diverse “scuole nuove” (tra ieri e oggi) il merito di avere inaugurato sovente un modo comunitario di educare, si tratta comunque di esperimenti in cui non sempre è presente il riferimento a una teoria pedagogica sistematicamente fondata che precede la nascita della scuola stessa e che tuttavia sempre la accompagna in una pratica meditata e radicalmente innovativa che spesso cresce nella sua concreta realizzazione, rilanciando la teoria stessa. Tra le tante esperienze di questo genere, legate a una teorizzazione nota a livello internazionale, ricordo ad esempio la University Laboratory School di John Dewey (1859-1952), la Maison des petits di Édouard Claparède (1873-1940), l’École de l’Ermitage di Ovide Decroly (1871-1932), la Casa dei bambini di Maria Montessori (1870-1952), ispirate a una pedagogia di orientamento attivistico (Chiosso, 2012) che critica l’idea stessa di scuola e propone un diverso modello che è comunitario.

Dewey, col suo esperimento, si fa interprete dei continui cambiamenti presenti nella società americana del primo Novecento, denunciando il rischio del venir meno di relazioni

autentiche, tipiche delle piccole comunità rurali, a favore di relazioni impersonali favorite da contesti anonimi come le grandi metropoli. Poiché la democrazia, piuttosto che essere una forma di governo, è una forma di vita associata, la scuola deve diventare una comunità democratica in miniatura, un laboratorio in cui ognuno impara a vivere in modo democratico, dove includere l'altro rispettando le sue ragioni (Dewey, 1915, trad. it. pp. 2-5). La scuola, dice Dewey, deve essere una comunità aperta che promuove l'intelligenza creativa e incoraggia il confronto tra opinioni diverse, un luogo che comunica con la società facendone una «grande comunità» dalle dimensioni umane, perché solo partendo dalla comunità si può costruire una vera democrazia. Secondo Dewey, la comunità è la chiave della democrazia, poiché essa è

l'idea della vita in comunità di per se stessa. È un ideale nell'unico intelligibile senso di ideale: ossia tendenza e progresso di una cosa esistente estesi fino al loro limite finale, concepiti come compiuti, perfetti. Siccome le cose non raggiungono questa compiutezza ma subiscono nella realtà deviazioni e interferenze, la democrazia, in questo senso, non è un fatto e non lo sarà mai. Ma in questo senso neppure esiste o è mai esistito nulla che sia una comunità nella sua piena misura, una comunità scevra da elementi estranei. L'idea, ovvero l'ideale di una comunità, implica, tradotti in atto, fenomeni di vita associata, esenti da fattori limitativi e di turbamento, e contemplati al limite del loro sviluppo. Ogni qualvolta le conseguenze di un'attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a questa attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a volere ed agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità. L'idea della democrazia è chiara coscienza di una vita collettiva, con tutte le sue conseguenze. Solo partendo dal fatto della comunità, afferrando questo fatto col pensiero onde precisarne e illuminarne gli elementi costitutivi si può raggiungere un'idea della democrazia che non sia utopistica. I concetti e le parole d'ordine che si associano tradizionalmente all'idea di democrazia assumono un significato veritiero e determinante

solo quando sono visti come tratti e caratteri di un'associazione attuante, nella pratica, le caratteristiche che servono a definire una comunità (Dewey, 1927, trad. it. p. 117).

Nell'attivismo pedagogico, l'educando viene posto al centro della relazione educativa e dell'ambiente pensato per lui, divenendo protagonista della comunità educativa, di una scuola che egli vive come una casa, idea condivisa dai pedagogisti dell'Institut Jean-Jacques Rousseau come Claparède e Adolphe Ferrière (1879-1960) che, in modo simile a Dewey, auspicano la costruzione di una scuola come laboratorio di democrazia. In questi autori è presente una pedagogia di comunità che insiste sull'importanza di costruire un ambiente a misura di bambino che prepari alla vita attraverso la vita, rispettando i tempi di apprendimento, le inclinazioni e le potenzialità di ogni educando (Chiosso, 2012, p. 75). È la "scuola attiva", così si intitola un volume di Ferrière (1922), una comunità aperta situata in campagna dove, in un'atmosfera familiare, si svolgono pratiche educative di gruppo, manuali, fisiche, intellettuali, morali, un laboratorio in cui si impara la democrazia. Queste le caratteristiche presenti nella Casa dei bambini che, in Italia, viene realizzata da Maria Montessori nel 1907, dove i bambini avviano un cammino di formazione che, oltre a renderli consapevoli del proprio sé, li avvicina agli altri risvegliando in loro il senso sociale. Essi, infatti, imparano la cura di sé e dell'ambiente su misura in cui vivono, sviluppando creatività, intelligenza e spirito comunitario grazie alla pratica condivisa di piccoli lavori quotidiani (Romano, 2022b).

Nel secondo dopoguerra questo interesse pedagogico per la comunità va crescendo e in Italia si inaugura una vera e propria stagione comunitaria in cui si diffondono pratiche comunitarie al fine di costruire la democrazia, idea che, grazie alla lezione deweyana, viene introdotta nel mondo della scuola. Diverse sono le sperimentazioni di comunità educative: Aldo Capitini (1899-1968), Adriano Olivetti (1901-1960), Angela Zucconi (1914-2000), don Lorenzo Milani (1923-1967),

Danilo Dolci (1924-1997) sono alcuni degli interpreti e dei realizzatori di comunità di lavoro e di vita che hanno lasciato un segno nella storia della pedagogia del Novecento. Non si dimentichi che alla cooperazione si intitola il Movimento di Cooperazione Educativa sorto nel 1951 sulle orme della proposta di Célestin Freinet. Si tratta di buone pratiche che fanno della comunità un luogo di liberazione dove sperimentare nuovi modi per coinvolgere tutti i cittadini nella costruzione di una democrazia partecipata (Romano, 2022a, pp. 105-6).

Le comunità di Capitini, i Centri di orientamento sociale (COS) del 1944 e i Centri di orientamento religioso (COR) del 1952 sono luoghi di pratiche educative per gli adulti dove ognuno “ascolta e parla”, dialogando e formandosi alla non-violenza e all’altruismo (L. Romano, 2014). Nella proposta pedagogica capitiniana, poiché tutti gli esseri umani hanno come proprio destino la comunità, è compito dell’educazione aiutarli a riscoprire la propria natura relazionale; e questo è possibile rendendo tutti i luoghi dell’educare comunitari, anche la scuola e la famiglia il cui compito è formare le giovani generazioni (Romano, 2022a, pp. 106-8).

La scuola deve essere, secondo Capitini, un laboratorio di omnicrazia dove si costituiscono autogoverni, si creano organi di discussione e si propongono programmi aperti, abituando tutti al dialogo costruttivo (Capitini, 1968, p. 120; Romano, 2022a, p. 109). Se la scuola-comunità è espressione della compresenza e centro vivo di liberazione, in essa gli alunni non devono vivere la democrazia come se fosse un gioco, ma devono realizzare pratiche di vita partecipata che la trasformino radicalmente. Come la scuola, anche la famiglia è una microcomunità dove si vivono gli affetti autentici e l’altruismo, poiché «essa è una delle forme di realizzazione dell’equilibrio tra ciò che è proprio e ciò che è altrui, tra il vicino e l’altrui» (Capitini, 1999, pp. 138-9; Romano, 2022a, p. 112). I centri creati da Capitini sono pertanto comunità educative dove si costruisce una democrazia creativa in cui tutti si incontrano nel segno della nonviolenza, dell’altruismo e della

socievolezza, per costruire la società del futuro. Scrive Capittini (2016, p. 67): «L'educazione moderna si svolge non soltanto lungo la linea di passaggio del centro dell'educazione dall'educatore all'educando, ma anche lungo quella di una coscienza sempre più precisa dell'educarsi insieme».

Anche Adriano Olivetti, nella sua fabbrica di Ivrea, mette in campo pratiche di comunità trasformando la fabbrica, disumanizzante e alienante, in un luogo di riscatto dei lavoratori e del territorio. È possibile interpretare il piano politico olivettiano come un progetto pedagogico ispirato alle filosofie personalistiche di Jacques Maritain ed Emmanuel Mounier, che vedono nella "comunità concreta" il luogo che rende possibile in ottica liberale e democratica l'avvento della persona e la conciliazione tra il mondo materiale e il mondo spirituale (Olivetti, 2013, p. 59; Romano, 2022a, p. 114). Scrive Adriano Olivetti:

Per il lavoratore e per il cittadino, i fini nella nuova economia delle Comunità sono, ben inteso, qualcosa di vivo e di vitale, qualcosa che mentre si perfeziona la propria personalità accompagna la propria vocazione, qualcosa che contribuisce al proprio progresso materiale, tuttavia non impedisce di volgere l'animo verso una meta più alta, verso qualcosa che non sarà un fine individuale, un profitto personale né proprio né altrui, ma sia un contributo alla vita della comunità, ben diritto sul cammino della civiltà e del progredire umano (Olivetti, 2014, p. 44).

È il progetto di una democrazia fondata sulla comunità ciò che fa della fabbrica uno spazio di educazione democratica e di formazione personale dove ognuno è chiamato a farsi protagonista della propria crescita umana e professionale, riscoprendo il lavoro come vocazione. Infatti, nella comunità di Olivetti il lavoratore entra in contatto con la propria umanità grazie alla promozione di varie iniziative culturali, quali cinema, biblioteca, asili, colonie e scuole professionali dove non si impara solo il mestiere ma anche a diventare persone consapevoli e responsabili (Romano, 2022a, p. 116).

Il progetto comunitario olivettiano viene condiviso e sperimentato da Angela Zucconi, grazie al suo lavoro nel Centro di educazione professionale per assistenti sociali (CEPAS), la prima scuola laica di servizio sociale in Italia che ella dirige dal 1949. L'assistente sociale, principale protagonista del progetto di sviluppo comunitario della società italiana, non deve svolgere solo un lavoro di assistenza, egli è anche un educatore che promuove risorse ed energie individuali, che deve scomparire quando il suo assistito ritrova la propria autonomia (Zucconi, 1951; Romano, 2022a, p. 119). In questo progetto comunitario, nuovo valore viene assegnato all'educazione civica intesa come educazione comunitaria che forma ogni cittadino a una partecipazione consapevole alla vita sociale in quanto soggetto di storia. Un posto importante, nei progetti comunitari della Zucconi, acquista anche la famiglia in quanto unica vera comunità su cui «fondare la nostra azione per lo sviluppo della comunità», poiché essa è un primario punto di riferimento per promuovere un'educazione consapevolmente aperta al senso della comunità e dunque al dialogo e all'incontro (Belotti, 2011, p. 227; Romano, 2022a, p. 120).

Anche Barbiana, la scuola popolare di don Lorenzo Milani, è un esempio di comunità educativa dove sono centrali il lavoro di gruppo, il dialogo con il mondo esterno e la formazione di una coscienza politico-civile. Don Milani, negli anni Cinquanta, pensando che l'ingiustizia sociale sia un male che va combattuto perché offende Dio, decide di creare una scuola a tempo pieno che accoglie gli ultimi e la trasforma in una comunità di cura, lo dice il famoso motto “I care”, dove si impara l'uguaglianza e si prepara il riscatto di tutti (ivi, pp. 120-4). Ciò che sorregge questa scuola è una pedagogia di comunità e di liberazione simile alla pedagogia degli oppressi sperimentata da Paulo Freire (1921-1997) in Brasile negli stessi anni, che si concretizza attraverso pratiche di alfabetizzazione che mirano alla “coscientizzazione”, al passaggio da una coscienza ingenua, che si adatta passivamente alla realtà, a una coscienza critica che osserva la realtà interpretandola e che dunque può cambia-

re la storia. Scrive Freire (1968, trad. it. p. 60): «La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in processo di permanente liberazione».

Ciò che accomuna Freire, don Milani, Capitini, Olivetti, Zucconi, Dolci è l'idea che l'individuo libera sé stesso (e il mondo) solo grazie all'istruzione (per la democrazia), aspetto peraltro cruciale in quello che diverrà l'"approccio delle capacità" (Nussbaum, 2010). È questa la ragione per cui a Barbiana si studia sempre, anche la domenica, 365 giorni l'anno, dice don Milani, e tutti lo fanno volontariamente piuttosto che lavorare nei campi.

Barbiana è una comunità che valorizza la persona dell'allunno, aiutandolo a sviluppare le proprie qualità poste al servizio del bene comune, e dove non "si fanno le parti uguali tra disuguali" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55). A Barbiana si costruiscono opportunità, si rispettano e valorizzano le diversità e i percorsi di ognuno in pari dignità, eliminando le differenze di classe grazie alla crescita comune a scuola e ponendo al centro l'alunno che va istruito per affrontare la vita e non per essere un contenitore di nozioni imposte dall'alto, come viene chiarito in *Lettera a una professoressa*: «finora avete fatto scuola con l'ossessione della campanella, con l'incubo del programma da finire prima di giugno. Non avete potuto allargare la visuale, rispondere alla curiosità dei ragazzi, portare i discorsi fino in fondo. Così è finito che avete fatto tutto male e siete rimasti scontenti voi e i ragazzi. È la scontentezza che v'ha stancato non le ore» (ivi, p. 85).

Un progetto di riscatto degli ultimi, quello di don Milani, che ha in mente anche Danilo Dolci, il quale vuole riscattare contadini e pescatori in Sicilia mediante un lavoro di comunità. Dolci, in sintonia con Freire e Capitini, crede in un cambiamento che possa partire dalla gente, da tutti e da cia-

scuno. Si vorrebbe così modificare la società per costruire una nuova comunità fondata sulla non violenza, sulla solidarietà, sulla cooperazione, sulla compartecipazione, sul dialogo e l'aiuto reciproco che significano reciproco riconoscimento (Barone, Mazzi, 2008; Romano, 2022a, p. 125). Per questa ragione, dagli anni Settanta, egli dà vita a un centro sperimentale, il Borgo di Dio, dove mette a punto una pedagogia di comunità incentrata sul dialogo maieutico. Poiché vede nell'educazione l'unica possibilità di un cambiamento radicale, Dolci chiama “centro educativo” la scuola di Mirto che apre nel 1974, volendo sottolineare la differenza tra l'educazione tradizionale e il lavoro di comunità che vi vuole realizzare. Mirto è, infatti, una comunità di ricerca comune, dove avviene un apprendimento autogenerativo che conduce a un modo creativo di abitare il mondo. Ed è grazie alla creatività, intesa come forza trasformatrice, che l'educazione di comunità può restituire il potere a tutti, restituendo loro la fiducia per un futuro migliore in cui si realizzi una vera democrazia.

Il merito dei protagonisti della stagione comunitaria del secondo dopoguerra, ricordata brevemente e senza pretesa di esaustività, è di avere valorizzato la comunità come un possibile modello educativo nuovo a cui guardare per avviare la ricostruzione democratica di un'Italia ferita da vent'anni di dittatura e dal conflitto mondiale. Si tratta di un interesse pedagogico per la comunità che si mantiene vivo e riceve particolare attenzione alla fine degli anni Settanta, quando nel 1972 viene introdotto in Europa, tramite il Rapporto Faure, il concetto di “comunità educante” collegato all'idea di cambiamento radicale della scuola che i movimenti di contestazione giovanile reclamano. La scuola, accusata di essere un apparato ideologico di Stato (De Giorgi, 2020), di avere un “programma occulto” come altre istituzioni del sociale (Illich, 1971), va secondo alcuni abolita e secondo altri sostituita con una scuola aperta alla società, comunitaria quindi, idea recepita dai Decreti delegati del 1974<sup>1</sup>,

1. I Decreti delegati del 31 maggio 1974, pubblicati sul supplemento ordi-

che ambiscono a trasformare la scuola italiana. In tali decreti si manifestano nuove immagini di gestione collegiale della “comunità” scolastica, forse anche di formazione e di ricerca pedagogica (Rizzi, 1975; Romano, 2022a, p. 129). Gestita democraticamente, questa scuola coinvolge tutti nelle decisioni – famiglie, studenti, docenti –, promuove la cultura popolare, di tutti e per tutti perché tutti hanno pari dignità, interagisce con la società, comunica e lavora in sinergia con altre agenzie di socializzazione, quali fabbriche e aziende, organizza la didattica attraverso una programmazione educativa flessibile e sperimentale che utilizza le tecnologie dell’istruzione più innovative (Volpi, 1987; Romano, 2022a, p. 130).

Attraverso questi cambiamenti si tenta di fare della scuola un luogo di formazione integrale, come suggerisce la pedagogia del tempo che vede nella comunità un’idea regolativa che favorisce la costruzione di una democrazia sostanziale attraverso l’educazione. Significativa è, a tal proposito, l’introduzione, nel 1958, dell’insegnamento dell’educazione civica nell’istruzione secondaria al fine di promuovere l’ethos repubblicano e comunitario nell’istituzione scolastica (Sani, 2004, p. 61; cfr. Romano, 2022a, p. 136). Una scelta, questa del ministro dell’Istruzione Aldo Moro – commentata e discussa anche da Silvia Illari nel CAP. 2 –, che viene fatta in seguito a un dibattito fra politici e pedagogisti intorno al ruolo dell’educazione nella costruzione di una società democratica. Siamo nell’epoca in cui tale dibattito ha al centro il tema della scuola come comunità di vita associata capace di divenire fondamento di una società fondata sui va-

nario 239 della “Gazzetta Ufficiale della Repubblica italiana” del 13 settembre 1974, segnano un deciso cambio di rotta nella scuola italiana all’indomani del Sessantotto. Con i D.P.R. in questione si provvede all’«istituzione e riordinamento degli organi collegiali» della scuola (n. 416), si predispongono nuove norme relative allo stato giuridico del personale (n. 417) e più in generale si introducono nuove disposizioni al riguardo (nn. 418 e 420). Fondamentale è il n. 419 che introduce nella e per la scuola italiana nuove idee e nuovi enti in tema di «sperimentazione e ricerca educativa».

lori portanti della democrazia: il dialogo, la partecipazione, la cooperazione (Corradini, 1975; Romano, 2022a, p. 137).

Di fatto è lungo (e non ancora concluso) il cammino intrapreso dal nostro paese per costruire, dopo il 1948, la scuola della Costituzione che è anche la scuola di tutti e di ciascuno, di una comunità inclusiva e democratica, aperta a tutti. Lo si sottolinea in tanti e diversi studi, tra pedagogia e diritto (Matucci, Rigano, 2016; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Matucci, 2019a, 2019b). Questo interesse da parte della pedagogia di orientamento democratico e inclusivo per la comunità educativa, crescente tra la fine del Novecento e il nuovo millennio, è dovuto al bisogno diffuso di «rispondere ai processi di frammentazione propri di tutte le società ad alta complessità mediante la riproposta della comunità come centro di ri-aggregazione» (Dalle Fratte, 2012, p. 127; Chiosso, 2001, pp. 279-80; Romano, 2022a, pp. 138-9).

Eppure, nonostante questa attenzione alla comunità da parte dei pedagogisti e più in generale di coloro che credono e lavorano per una scuola per tutti e di tutti, ancora oggi è diffusa una grave povertà educativa che il passaggio della comunità dal mondo reale a quello artificiale sta ulteriormente amplificando. È in corso una decostruzione della realtà umana, come emerge dall'acceso dibattito in corso sull'intelligenza artificiale, decostruzione che va verso una virtualizzazione della comunità che comunque continua a essere ricercata dalla pedagogia contemporanea come spazio indiscusso di costruzione di relazioni autentiche (Rivoltella, 2019, p. 133; Romano, 2022a, p. 139).

### 3.4

#### Le comunità tra inclusione ed esclusione

Riportando lo sguardo sulla realtà sociale contemporanea, poiché oggi si tende a vivere dentro comunità che sembrano educative in senso partecipativo e democratico ma che, a ben

vedere, non lo sono, è necessario avviare processi educativi che rendano queste comunità empatiche, spazi di cura educativa dove è favorito l'avvenimento personale.

Si pensi ad alcune comunità che caratterizzano la nostra società, con le loro ambivalenze: le comunità virtuali, prese non solo tra realtà della vita e inganno ma anche tra condivisione e individualizzazione (Baricco, 2018); le comunità spirituali nel rapporto tra accoglienza e intolleranza; le comunità familiari, che possono insegnare il dialogo o atteggiamenti difensivi; le comunità scolastiche, che possono divenire importante occasione di accoglienza o chiudersi in sé stesse; le comunità multiculturali, non sempre interculturali e inclusive (Romano, 2022a, p. 142). Sappiamo che il termine "inclusione", infatti, è giovane se inteso in senso rispettoso dell'eterogeneità come risorsa e non solo riferito alla disabilità (Ferrari, Matucci, Morandi, 2019).

Amplificato nel corso della pandemia, l'uso del mondo virtuale offerto dalle *communities* ha costretto a vivere sempre di più *always on*, cioè in una «perenne condizione di connessione con gli altri e con la rete» (Di Bari, 2020, p. 49; Romano, 2022a, p. 143). Su questi temi e sulla mancanza di un luogo reale comune dove crescere insieme si è molto discusso, tra pedagogia e diritto (Laneve, 2020). La diffusione delle comunità virtuali è oggetto di interesse della pedagogia che si interroga sul loro valore formativo, auspicando di poter promuovere in esse un'educazione dialogica che abbia come fine la partecipazione e la solidarietà. Ciò che conta nella comunicazione è l'intenzionalità e la responsabilità di chi utilizza un dispositivo elettronico, che può scegliere in base a due logiche opposte: una individuale, che porta all'isolamento, l'altra comunitaria, che vuole il dialogo e la solidarietà (Rivoltella, 2019, p. 129; Romano, 2022a, p. 145).

Nella prospettiva pedagogica, la comunità virtuale può essere guidata dall'idea di condivisione, diventando così un luogo dove imparare la solidarietà e l'altruismo (Maffei, 2019, p. 39). Pertanto, per trasformare la *community* in *com-*

*munitas*, occorre promuovere pratiche educative orientate a un agire inclusivo, mediante le quali imparare a convivere con lo sguardo altrui al quale si è esposti e acquistare consapevolezza delle relazioni umane.

Anche le comunità spirituali, come anticipato, presentano spesso delle ambiguità, soprattutto se degenerano in sette religiose chiuse e intolleranti. Quali sono, invece, gli aspetti che le possono rendere educative al reciproco riconoscimento e all'accoglienza dell'altro? Una costante è il riferimento a un maestro spirituale, presente o assente, che rappresenta il nucleo della comunità. Tra maestro e discepolo si crea una relazione incentrata sulla cura educativa, sul dialogo empatico e su un ideale di vita buona condiviso all'interno della comunità (Bellingreri, 2020, p. 76; Romano, 2022a, p. 148). Inoltre, la comunità spirituale è un luogo in cui viene condiviso l'amore, dove tutti i discepoli ricercano la verità e, nel fare questo, oltrepassano l'io e si aprono a Dio, al mondo, alla vita, alla verità, agli altri e al proprio sé. Si tratta di un processo di cura educativa, favorito dalle molte pratiche svolte all'interno della comunità, che avvia il passaggio dall'individuo alla persona: si fa qui riferimento alla profonda condivisione, nel fare e nella meditazione, di ogni aspetto della vita, del lavoro, della preghiera. Il percorso di ricerca intrapreso da ognuno è insieme individuale e comunitario, capace di condurre, proprio per questa condivisione e compartecipazione, a un nuovo senso di sé, aprendo alla cura e all'alterità come valore di fondo di tutto il proprio percorso esistenziale (Romano, 2022a, p. 149).

Da più parti si sottolinea che una comunità che nell'attuale società ha un ruolo importante è la scuola; d'altro canto lo si può evincere anche dalla normativa e in particolare dalla normativa scolastica oltre che dal diritto costituzionale, ampiamente discussi in questo stesso volume, e non ultimo da una lunga tradizione di ricerca sull'idea di scuola. Tuttavia, oggi tale idea di scuola può essere intesa da un lato come un bene comune regolato principalmente da leggi del mercato, diventando un'azienda formativa, dall'altro lato come un

luogo dove formare a una cittadinanza attiva, affermandosi come laboratorio di bene comune (Bertagna, 2009, pp. 17-20; Baldacci, 2019; Romano, 2022a, p. 150). A ben vedere, in molti casi la scuola non è una comunità educativa in senso partecipativo, conviviale e democratico, un luogo piacevole e formativo alla comune umanità, mentre dovrebbe al contrario rappresentare lo stato d'animo di coloro che la frequentano, dare voce a tutti e a ciascuno (Bertagna, 2020; Romano, 2022a, p. 151). Essa è ancora in non poche realtà una "scuola-apparato", modello che negli anni Settanta veniva aspramente criticato da Ivan Illich, poiché la considerava una scuola incapace di soddisfare le esigenze culturali, educative e religiose della comunità civile, facendosi portavoce della classe sociale che detiene il potere politico ed economico e che usa l'istruzione per mantenere dei privilegi (Illich, 1971). C'è anche oggi un movimento silenzioso di protesta nei confronti di questa scuola, che si manifesta col rifiuto dell'istituzione scolastica, come avviene tra quei genitori che scelgono l'*home schooling* istruendo i propri figli a casa. Anche se si tratta di un fenomeno che non sempre riceve consensi, l'*home schooling* è il sintomo di un malessere e di uno stato di crisi che la scuola oggi vive poiché essa non è orientata al bene comune, non è una comunità empatica (Di Motoli, 2020).

Questione, questa dell'assenza di un riferimento al bene comune, che riguarda anche la famiglia, dove si tratta di condividere un bene che «non è di tipo aggregativo, non è la somma dei beni individuali privati, ma è invece un bene di tipo relazionale, che consiste nel condividere delle relazioni da cui derivano sia i beni individuali, sia i beni della comunità» (Donati, 2018, p. 40; Romano, 2022a, p. 153). Gli studi pedagogici sulla famiglia la interpretano come «un sistema di relazioni educative» (Pati, 2014, pp. 101-12; Romano, 2022a, p. 153), una comunità che dà voce all'originaria natura relazionale di ognuno, che consiste nel ricercare il rapporto con l'alterità senza la quale sarebbe impossibile un cammino di formazione personale. Ciò che contraddistingue la comunità

familiare è la relazionalità e l'apertura ed è per questo che essa può essere definita «il bene relazionale primario della società», capace di interagire e di intrattenere continui scambi con l'ambiente circostante (Donati, 2018, p. 41). La ricerca pedagogica, pur registrando una crisi della famiglia che oggi si presenta come diverse «figure di famiglia» (Becchi, 2008) alle quali dare ascolto, voce e parola, sottolinea che si tratta di una comunità di soggetti in relazione e dunque di qualcosa di più di un'agenzia del sociale dove le persone condividono spazi, luoghi, circostanze della vita. A ben guardare, nella riflessione pedagogica, la famiglia può divenire una microcomunità orientata dalla logica del dono, dove può prevalere il metodo educativo della “conversazione ininterrotta”, dialogo empatico che fa della famiglia un luogo generativo privilegiato (Bellingreri, 2014, p. 185; Romano, 2022a, p. 155).

Infine, una comunità che va ricordata è quella multiculturale, ovvero le molte comunità etniche che sono presenti nel nostro paese e che vanno comprese assumendo due sguardi: il punto di vista del migrante e l'opinione del paese ospitante. Nel primo caso la comunità è un luogo in cui i migranti vivono una “doppia appartenenza”, al nuovo paese ospitante e al proprio paese di origine a cui si riferiscono per i processi di identificazione. Ne parla a lungo, tra gli altri, Davide Zoletto in un volume dal titolo *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi di gioco* (Zoletto, 2010, pp. 73 ss.), analizzando i “campi di gioco plurilingui” animati dalle seconde generazioni di persone con *background* migratorio.

Più in generale, di quali comunità si tratta quando si ha a che fare con gruppi di persone che hanno esperito percorsi di migrazione anche molto diversi? Si tratta di *communities without propinquity*, “comunità senza prossimità” in cui il migrante deve fare un continuo lavoro di traduzione di linguaggi, culture, norme, simboli (Ambrosini, 2008, pp. 68-70; Romano, 2022a, p. 156). Da anni la pedagogia interculturale riflette su queste comunità distinguendo la prospettiva multiculturale da quella interculturale: la prima prende atto di una

situazione, ovvero la presenza di due o più culture nello stesso spazio di vita; l'altra, invece, auspica che tali realtà diventino interculturali, caratterizzate cioè da dialogo, confronto, interazione, solidarietà, riconoscimento reciproco e pratiche di cura educativa (cfr. a titolo esemplificativo Zoletto, 2023; 2002; Portera, 2022; Macinai, 2020).

Dalla breve panoramica su alcune comunità presenti nella nostra società emerge che "comunità" è un termine che non sempre corrisponde a uno spazio educativo in senso democratico e partecipativo, poiché essa può chiudersi in sé stessa, generando processi identitari che promuovono l'individualismo, l'egoismo e il possesso, piuttosto che l'apertura e l'altruismo. E sappiamo quanto sia pericoloso il concetto di identità se usato in senso esclusivo, come è stato chiarito nel corso dei lavori svolti in occasione del PRIN 2022 *Universal Design for Education: Legal Perspective for a New Conception of Intercultural Education* a cui il presente volume è dedicato, dove tra le parole per l'inclusione "identità" viene considerata un termine chiave (Remotti, 2025).

Pertanto, quando una comunità può essere ritenuta educativa in senso inclusivo? Nella prospettiva pedagogica non si tratta di una realtà preesistente, ma di un percorso condiviso, dove ognuno partecipa insieme agli altri a un progetto educativo comune. La comunità è realmente educativa quando diventa empatica, uno spazio in cui ognuno è coautore, vivendo un'esperienza in cui si può crescere insieme nel reciproco rispetto inaugurando uno spazio capace di accogliere e far germinare ciò che è bene per tutti, nessuno escluso, nella sua legittima eterogeneità (Bellingreri, 2017, p. 520; Romano, 2022a, p. 159). È questo il tipo di comunità che la scienza pedagogica, orientata in senso democratico e partecipato alla fioritura dell'umano (Nussbaum, 2010), predilige in vista di un ampio progetto che dia voce al crescente bisogno di comunità quale luogo in cui avvenga la consegna di un ideale di "vita buona" da trasmettere alle nuove generazioni.

# Bibliografia

- AIME M. (2019), *Comunità*, Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna.
- ANGELINI F. (2020), *La democrazia nella scuola*, in A. Poggi, F. Angelini, L. Conte, *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, Editoriale scientifica, Napoli, pp. 63-128.
- BALDACCINI M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- BARICCO A. (2018), *The Game*, Einaudi, Torino.
- BARONE G., MAZZI S. (a cura di) (2008), *Aldo Capitini – Danilo Dolci. Lettere 1952-1968*, Carocci, Roma.
- BAUMAN Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press-Blackwell, Cambridge-Malden (MA) (trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002).
- ID. (2001), *Community: Seeking Safety in an Insecure World*, Polity Press-Blackwell, Cambridge-Malden (MA) (trad. it. *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2003; 1ª ed. it. 2001; titolo del manoscritto *Missing Community*).
- BECCHI E. (a cura di) (2008), *Figure di famiglia*, Fondazione Vito Fazio-Allmayer, Palermo.
- BECK U. (1986), *Risikogesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (trad. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000).
- BELL HOOKS (2003), *Teaching Communities: A Pedagogy of Hope*, Routledge, New York (trad. it. *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022).
- BELLINGERI A. (2014), *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- ID. (ed.) (2017), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2020), *Persona*, Scholé, Brescia.

- BELLO A. (2022), *Convivialità delle differenze. Omelie cristali*, Edizioni La Meridiana, Molfetta.
- BELOTTI A. (a cura di) (2011), *La comunità democratica. Partecipazione, educazione e potere nel lavoro di comunità di Saul Alinsky e Angela Zucconi*, Fondazione Adriano Olivetti, Roma.
- BENVENUTI M. (2014), *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Atti del Convegno di Roma (23-24 gennaio 2014), Jovene, Napoli, pp. 147-224.
- BERTAGNA G. (2009), *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*, in *La scuola come bene comune: è ancora possibile? Atti del XLVII Convegno di Scholé 2008*, La Scuola, Brescia, pp. 17-68.
- ID. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- BERTAGNA G., TRIANI P. (eds.) (2013), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia.
- BIONDI DAL MONTE F., FREGA S. (2023), *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola. Immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- BLOCH M. (1924), *Les rois thaumaturges. Etude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*, Librairie Istra, Strasbourg-Paris (trad. it. *I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*, Einaudi, Torino 1973, 4<sup>a</sup> ed.).
- BOBBIO N. (1989), *Thomas Hobbes*, Einaudi, Torino.
- BUBER M. (2012), *Il principio dialogico e altri saggi*, edizione italiana a cura di A. Poma, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo (1<sup>a</sup> ed. 1993).
- CALAMANDREI P. (1950), *Difendiamo la scuola democratica*, in "Scuola democratica", IV, suppl. al n. 2 del 20 marzo (ora anche in "Costituzionalismo.it", 3, 2008).
- CALONGHI F. (1975), *Dizionario latino-italiano*, Rosenberg & Sellier, Torino (3<sup>a</sup> ed.).
- CALZASCIA S. C. (2022), *Vocabolario etimologico della lingua latina*, Youcanprint, Lecce.
- CAMBI F. (2021), *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*, Studium, Roma.

- CAMERLENGO Q. (2021), *Editoriale. Persona e formazioni sociali, tra diritti individuali e diritti collettivi*, in "Diritto costituzionale", 2, pp. 5-11.
- ID. (a cura di) (2025), *Pluralismo. Una coesione sostenibile*, Carocci, Roma.
- CAPITINI A. (1968), *Educazione aperta 2*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1999), *Il potere di tutti*, Guerra, Perugia.
- ID. (2016), *Educazione, religione, nonviolenza*, a cura di L. Romano, Editrice La Scuola, Brescia.
- CATTANEO S. (1961), *Comunità di lavoratori o di utenti (dir. cost.)*, in *Enciclopedia del diritto*, vol. VIII, Giuffrè, Milano, pp. 347-50.
- CAVAGGION G. (2015), *La cultural defense e il diritto alla cultura nello Stato costituzionale*, in "Osservatorio AIC", 2, pp. 1-38.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris.
- CHIOSSO G. (2001), *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2012), *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia.
- CORRADINI L. (1975), *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia.
- ID. (a cura di) (2009), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli.
- CORRADINI L., MARI G. (a cura di) (2019), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano.
- CRISAFULLI V. (1956), *La scuola nella Costituzione*, in "Rivista trimestrale di diritto pubblico", pp. 54-99.
- DALLE FRATTE G. (a cura di) (1993), *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, vol. 2, Armando, Roma.
- ID. (2012), *Comunità. Una "voce" raccolta nella storia e nella teoria dell'educazione, della formazione e della pedagogia*, in "Studium Educationis", XIII, 1, pp. 119-30.
- DE CESARE I. (2024), *L'educazione alla Costituzione per il contrasto alla violenza sulle donne*, in "Osservatorio AIC", 4, pp. 53-77.
- DE GIORGI F. (2020), *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma.
- DE PETRA F. (2010), *Comunità, comunicazione, comune. Da Georges Bataille a Jean-Luc Nancy*, DeriveApprodi, Roma.
- DEVOTO G. (1968), *Avviamento alla etimologia italiana. Dizionario etimologico*, Le Monnier, Firenze.

- DEWEY J. (1915), *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago (trad. it. *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1949; 1<sup>st</sup> ed. 1899).
- ID. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York (trad. it. *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano, 2008).
- ID. (1927), *The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry*, Henry Holt and Company, New York (trad. it. *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971).
- DI BARI C. (2020), *L'emergenza Covid-19 tra comunicazione e formazione*, in "Studi sulla Formazione", 23, 1, pp. 45-54.
- DI MOTOLI P. (2020), *Fuori dalla scuola. L'homeschooling in Italia*, Studium, Roma.
- DONATI P. (2018), *Che cosa significa dire che la famiglia è un "bene relazionale"?*, in "Revista d' Humanitats", 2, pp. 38-65.
- ENROUT A., MEILLET A. (1985), *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*, Klincksieck, Paris.
- FAVARO G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Giunti, Firenze.
- FERRARI M. (2020), *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Scholé, Brescia.
- ID. (2023a), *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Scholé, Brescia.
- ID. (2023b), *Identità e intercultura: appunti per un paradigma inclusivo*, in M. Morandi (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, UTET, Milano, pp. 94-104.
- ID. (2025a), *Presentazione. Un termine e i suoi prefissi*, in Matucci (2025a), pp. 11-21.
- ID. (2025b), *La virtù è sufficiente per vivere felici? Rileggere la proposta di Leonardo Bruni per Battista Malatesta*, in "Quaderni della rivista Il Politico", 69, pp. 16-26.
- FERRARI M., MARANESI A. (eds.) (2023), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholé, Brescia.
- FERRARI M., MATUCCI M., MORANDI M. (2019), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, FrancoAngeli, Milano.
- FERRARI M., MORANDI M. (eds.) (2024), *Pedagogie dell'esclusione/pedagogie dell'inclusione*, Scholé, Brescia.
- FERRARI M., MORANDI M., CASALE R., WINDHEUSER J. (a cura di) (2021), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, FrancoAngeli, Milano.

- FERRIÈRE A. (1922), *L'école active*, FORUM, Neuchâtel (trad. it. *La scuola attiva*, Bemporad, Firenze 1930).
- FOUCAULT M. (1984), *Histoire de la sexualité*, vol. 3: *Le souci de soi*, Gallimard, Paris (trad. it. *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 2007).
- FREGA S. (2023), *I minori stranieri nel sistema scolastico italiano*, in Biondi Dal Monte, Frega (2023), pp. 19-52.
- ID. (2024), *Il contrasto alla dispersione scolastica come dovere costituzionale per la comunità*, in F. Biondi Dal Monte, S. Frega (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*, Il Mulino, Bologna, pp. 67-86.
- FREIRE P. (1968), *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Sao Paulo (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018).
- GALGANO F. (1982), *Art. 43*, in G. Branca (a cura di), *Commentario della Costituzione*, Zanichelli-Società editrice del Foro italiano, Bologna-Roma, pp. 193-210.
- GECCHELE M., POLENGHI S., DAL TOSO P. (a cura di) (2017), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Junior-Spaggiari, Parma.
- GIAMPIERETTI M. (2008), *Art. 43*, in S. Bartole, R. Bin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, CEDAM, Padova, pp. 447-57 (2<sup>a</sup> ed.).
- GIANFRANCESCO E. (2024), *La comunità scolastica nella forma di Stato*, in "Rivista AIC", 1, pp. 561-8.
- GRASSO G. (2020), *L'Università tra autonomia, libertà e responsabilità*, in A. Ciancio (a cura di), *Ripensare o "rinnovare" le formazioni sociali? Legislatori e giudici di fronte alle sfide del pluralismo sociale nelle democrazie contemporanee*, Atti del Convegno di Catania (24-25 maggio 2019), Giappichelli, Torino, pp. 97-119.
- GRATTERI A. (2016), *Nel rispetto della libertà di insegnamento*, in Mautucci, Rigano (2016), pp. 284-97.
- GROSSI P. (1995), *L'ordine giuridico medievale*, Laterza, Roma-Bari.
- HABERMAS J. (1996), *Die Eibenziehung des Anderen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main (trad. it. *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano 1998).
- HAN B. C. (2019), *Von verschwinden der Rituale. Eine topologie der Gegenwart*, Ullstein Verlag, Berlin (trad. it. *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Milano 2021).
- IANES D. (a cura di) (2025), *Credere, Obbedire, Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, Erickson, Trento.

- ILLARI S. (2016), *Insegnamento della Costituzione ed educazione civica*, in Matucci, Rigano (2016), pp. 425-63.
- ID. (2024), *Sulla figura del partito politico nel pensiero di Mortati negli anni Trenta*, in G. M. Salerno, G. Caporali (a cura di), *Costantino Mortati a Macerata: la costituzione materiale e il pensiero giuridico*, EUM, Macerata, pp. 133-56.
- ILLICH I. (1971), *Deschooling Society*, Harper and Row, New York (trad. it. *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano-Udine 2010).
- KANTOROWICZ E. H. (1957), *The King's Two Bodies: A Study in Medieval Political Theology*, Princeton University Press, Princeton (NJ) (trad. it. *I due corpi del re. L'idea di regalità nella teoria politica medievale*, Einaudi, Torino 1989).
- LANEVE C. (1994), *Parole per educare*, La Scuola, Brescia.
- LANEVE G. (a cura di) (2020), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, EUM, Macerata.
- LAVAGNA C. (1985), *Istituzioni di diritto pubblico*, UTET, Torino (6ª ed.).
- LUCIANI M. (2014), *La parabola della Presidenza della Repubblica*, in "Rivista AIC", 1, pp. 1-7.
- MACINAI E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.
- MAFFEIS I. (2019), *Da community a comunità, il ruolo dell'informazione*, in Maffeis, Rivoltella (2019), pp. 27-39.
- MAFFEIS I., RIVOLTELLA P. C. (eds.) (2019), *Dalle communities alle comunità. Commenti al Messaggio di Papa Francesco per la 53ª Giornata mondiale delle comunicazioni sociali*, Scholé, Brescia.
- MANCINI R. (2004), *L'uomo e la comunità*, Edizioni Qiqajon, Magnano.
- MARRAMAO G., ORLANDO F. (2006), *Globalizzazione e filosofia*, Valter Casini Editore, Roma.
- MATUCCI G. (2016a), *La responsabilità educativa dei genitori fra scuola e dinamiche familiari*, in Matucci, Rigano (2016), pp. 233-60.
- ID. (2016b), *Il diritto a una didattica individualizzata e personalizzata*, in Matucci, Rigano (2016), pp. 298-324.
- ID. (a cura di) (2019a), *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2019b), *Dall'inclusione all'universalizzazione. Itinerari di sviluppo della scuola della Costituzione*, in Id. (2019a), pp. 33-61.
- ID. (2021), *Le agenzie educative e i diritti dei singoli fra unità, identità e autonomia*, in "Diritto costituzionale", 2, pp. 55-80.

- ID. (2023), *Educazione interculturale e costituzione, fra identità, rispetto e appartenenza*, in Piciocchi, Strazzari (2023a), pp. 13-25.
- ID. (a cura di) (2025a), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Carocci, Roma.
- ID. (a cura di) (2025b), *Identità. Crisi di un concetto?*, Carocci, Roma.
- MATUCCI G., RIGANO F. (a cura di) (2016), *Costituzione e istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- MCLUHAN M. (1964), *Understanding Media: The Extensions of Man*, Mc Graw-Hill, New York (trad. it. *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano 2015).
- MONACO R. (1961), *Comunità. Premessa*, in *Enciclopedia del diritto*, vol. VIII, Giuffrè, Milano, pp. 318-37.
- MORIN E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001).
- ID. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Actes Sud-Play Bac, Arles-Paris (trad. it. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015).
- MORIN E., CIURANA É. R., MOTTA R. D. (2018), *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, Roma.
- MORTATI C. (1957), *La comunità statale*, Arti grafiche A. Chicca, Tivoli.
- ID. (1962), *Istituzioni di diritto pubblico*, CEDAM, Padova (6ª ed.).
- ID. (1971), *La persona, lo Stato e le comunità intermedie*, ERI, Torino (2ª ed.).
- ID. (1976), *Istituzioni di diritto pubblico*, tomo II, CEDAM, Padova (9ª ed.).
- ID. (1991), *Istituzioni di diritto pubblico*, tomo I, a cura di F. Modugno, A. Baldassarre e C. Mezzanotte, CEDAM, Padova (10ª ed. rielaborata e aggiornata).
- MOUNIER E. (1935), *Révolution personaliste et communautaire*, Aubier, Paris (trad. it. *Rivoluzione personalista e comunitaria*, traduzione di L. Fua, Edizioni di Comunità, Milano 1949).
- NUSSBAUM M. C. (2010), *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (NJ) (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2014).
- OLIVETTI A. (2013), *Il cammino della comunità*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea (1ª ed. 1955).

- ID. (2014), *Le fabbriche di bene*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea.
- PALLANTE F. (2018), *Per scelta o per destino? La Costituzione tra individuo e comunità*, Giappichelli, Torino.
- PALUMBO P. (2020), *Insegnamento della religione cattolica ed educazione civica in una società interculturale*, in "Diritto e religioni", 2, pp. 131-56.
- PANIZZA S. (2019), *La reintroduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica da parte della legge n. 92/2019, con a fondamento la conoscenza della Costituzione. Tra buone intenzioni e false partenze*, in "Dirittifondamentali.it", 2, pp. 1-34.
- PATI L. (ed.) (2014), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia.
- PERLA L. (2013), *Comunità di pratica*, in Bertagna, Triani (2013), pp. 109-20.
- PICIOCCHI C., STRAZZARI D. (a cura di) (2023a), *Percorsi interculturali*, Università degli Studi di Trento, Trento.
- ID. (2023b), *Introduzione*, in Piciocchi, Strazzari (2023a), pp. 1-11.
- POLENGHI S., FIORUCCI M., AGOSTINETTO L. (a cura di) (2018), *Diritti, cittadinanza, inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato.
- PORTERA A. (2022), *Educazione e pedagogia interculturale*, Il Mulino, Bologna.
- POTOTSCHNIG U. (1961), *Insegnamento, istruzione, scuola*, in "Giurisprudenza costituzionale", 1-2, pp. 361-466.
- ID. (1964), *I pubblici servizi*, CEDAM, Padova.
- REMOTTI F. (a cura di) (2021), *Sull'identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2025), *Identità*, in Matucci (2025b), pp. 23-71.
- RESCIGNO P. (1987), *Persona e comunità: saggi di diritto privato*, CEDAM, Padova.
- RIVOLTELLA P. C. (2019), *Comunicare, educare ed essere comunità nell'era dei social*, in Maffei, Rivoltella (2019), pp. 121-33.
- RIZZI R. (1975), *La scuola dopo i decreti delegati. La gestione sociale nella scuola*, Editori Riuniti, Roma.
- ROMANO E. (2014), *Umanesimo e Humanities: il passato nel presente*, in "Classico Contemporaneo", 0, pp. 42-55.
- ROMANO L. (2014), *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, FrancoAngeli, Milano.
- ID. (2022a), *Comunità*, Scholé, Brescia.
- ID. (2022b), *La formazione spirituale del bambino secondo Maria Montessori*, in L. Todaro (a cura di), *La costruzione dell'uomo interiore*.

- Sguardi sulla pedagogia Montessori*, Maggioli-Apogeo Education, Santarcangelo di Romagna, pp. 71-82.
- ID. (2024), *Storia*, Scholé, Brescia.
- ROMANO S. (1962), *L'ordinamento giuridico*, Sansoni, Firenze (2<sup>a</sup> ed.).
- SANDEL M. (2020), *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?*, Farrar, Straus and Giroux, New York (trad. it. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2021).
- SANI R. (2004), *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in Sani, Corsi (2004), pp. 55-74.
- SANI R., CORSI M. (a cura di) (2004), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano.
- SANTERINI M. (2001), *Educare alla cittadinanza*, Carocci, Roma.
- ID. (2010), *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- SIMEONE D. (ed.) (2024), *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia.
- SOBRINO G. (2022), *L'insegnamento della Costituzione nella scuola oggi, strumento istituzionale per la promozione di una cittadinanza "piena" e consapevole*, in "Federalismi.it", 18, pp. 246-77.
- TÖNNIES F. (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Fues's Verlag, Leipzig (trad. it. *Comunità e società*, Laterza, Roma-Bari 2011).
- TRAMMA S. (2009), *Pedagogia della comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- TRIANI P. (2024), *Comunità*, in Simeone (2024), pp. 73-8.
- VESPERINI G. (2019), *Una legge manifesto sull'insegnamento dell'educazione civica*, in "Giornale di diritto amministrativo", 5, pp. 552-5.
- VIOLINI L. (2021), *La scuola come comunità? Modelli per una riorganizzazione*, in "Diritto costituzionale", 3, pp. 111-24.
- VITELLOZZI F. (2018), *La comune umanità differente*, Prospettiva Edizioni, Reggello.
- VOLPI C. (1987), *Comunità educante*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo, pp. 254-6.
- WENGER E., MCDERMOTT R., SNYDER W. M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Publishing, Boston (MA) (trad. it. *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano 2007).

## BIBLIOGRAFIA

- YOUNG M. (1958), *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London (trad. it. *L'avvento della meritocrazia*, Edizioni di Comunità, Roma-Ivrea 2014).
- ZOLETTO D. (2002), *Gli equivoci del multiculturalismo*, in "aut aut", 312, pp. 6-18.
- ID. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2023), *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Scholé, Brescia.
- ZUCCONI A. (1951), *Ricreazione, educazione e servizio sociale*, in "Rivista di Ricreazione", III, n. 1-2-3 (ora in G. Certomà, a cura di, *Guido Calogero e Maria Calogero Comandini. Il servizio sociale in una democrazia moderna. Antologia di scritti 1946-1961*, Sensibili alle foglie, Roma 2005, pp. 93-108).

## Gli autori

MONICA FERRARI è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Filosofia dell'educazione e Storia della pedagogia.

GIORGIO GRASSO è professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico all'Università degli Studi dell'Insubria, dove insegna anche Diritto pubblico svizzero e Diritto dell'ambiente e del paesaggio. È direttore della collana di studi "Sovranità, Federalismo, Diritti".

ANDREA GRATTERI è professore ordinario di Diritto costituzionale e pubblico all'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Diritto pubblico comparato e Comparative Constitutional Law.

SILVIA ILLARI è professoressa associata di Diritto costituzionale e pubblico all'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Comunicare e informare nella PA, Comunicare l'emergenza e Prevenzione alla violenza di genere: educare al rispetto. Presiede il Centro di ricerca interdipartimentale MERGED (Migrazione e rispetto, genere e diversità) nello stesso ateneo.

GIUDITTA MATUCCI è professoressa associata di Diritto costituzionale e pubblico all'Università degli Studi di Pavia, dove insegna anche Diritto pubblico dell'informazione e della comunicazione, Legislazione scolastica e coordina la Clinica legale in diritti umani e inclusione sociale.

LIVIA ROMANO è professoressa ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione all'Università degli Studi di Palermo, dove insegna anche Storia della scuola, Letteratura per l'infanzia e Storia della pedagogia contemporanea.





