

L'educazione civica torna tra i banchi di scuola: spunti e possibilità operative mediante il Teatro Legislativo¹

ROSARIA CAPOBIANCO

Dottoressa di Ricerca – Università di Napoli Federico II

Corresponding author: rosaria.capobianco@unina.it

PAOLO VITTORIA

Professore Associato di Pedagogia generale e sociale - Università di Napoli Federico II

Corresponding author: paolo.vittoria@unina.it

Abstract. The school has the task of activating specific educational paths that develop students' awareness of their rights and duties, awareness of the common good and critical thinking in students of all ages. The reintroduction of civic education at school should encourage reflection on the sense of the common good and the construction of new forms of collective identity. Therefore, a practical and operational proposal for civic education emerges: activating the Legislative Theater, a technique created by Augusto Boal that proposes laws using theater.

Keywords. civic education - legislative theatre - citizenship education - critical thinking

1. L'educazione civica torna tra i banchi di scuola

L'educazione civica in Italia, introdotta per la prima volta nel 1958 con il D.P.R. n.585, prevedeva l'insegnamento sia nelle scuole medie (oggi Scuola Secondaria di I grado) che nelle scuole superiori (oggi Scuola Secondaria di II grado). Si trattava di due ore al mese obbligatorie, affidate al docente di storia. Nel 2008 è subentrata una disciplina trasversale a tutte le altre denominata *Cittadinanza e Costituzione*², un cambiamento di prospettiva sottolineato dall'articolo 1 della Legge n. 169/2008 che affermava che il compito della scuola fosse quello di sviluppare in tutti gli studenti quei comportamenti di "cittadinanza attiva" ispirati, tra gli altri, ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà che forse la semplice *Educazione civica* non riusciva a garantire.

Pertanto, sbaglia chi pensa che, in tutti questi anni, gli studenti italiani non abbiano avuto nessun insegnamento inerente l'*educazione civica*, in quanto *Cittadinanza e Costi-*

¹ Rosaria Capobianco è l'autrice dei paragrafi 1, 2 e 4; Paolo Vittoria è l'autore dei paragrafi 3, 5 e 6.

² Articolo 1 della Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008.

tuzione ha accompagnato generazioni di studenti fin dalla Scuola dell'Infanzia. Del resto, più volte il Ministero, in questi ultimi anni, ha ribadito l'importanza e il valore sociale e civico dell'insegnamento e dei progetti di *Cittadinanza e Costituzione*, basti pensare al ruolo centrale attribuito a quest'ultima all'interno delle ultime *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*³ (2018) riguardanti il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. In questo documento viene assegnata una maggiore centralità al tema della *Cittadinanza* che viene considerato il punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum della scuola e che incidono sulla progettazione e sulla pianificazione dell'offerta formativa.

Secondo le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* le Istituzioni scolastiche sono chiamate ad organizzare il curriculum e le proposte didattiche in modo da inquadrarle nella cornice di senso e di significato della cittadinanza. Come esplicitato nei *nuovi scenari*

«tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della prosocialità»⁴.

Oggi la nuova offerta formativa dell'insegnamento di *Educazione civica* è stata ampiamente rivista rispetto al passato: nelle 33 ore annuali dovranno essere raggiunti gli obiettivi di apprendimento riguardanti la Costituzione e le principali Istituzioni nazionali ed europee, i principi di legalità, la cittadinanza attiva e digitale, la sostenibilità ambientale, lo sviluppo sostenibile, il diritto del lavoro, la valorizzazione del patrimonio culturale, il diritto alla salute e al benessere della persona. L'iter legislativo è iniziato nel dicembre del 2018. Dal testo di legge si precisa che l'educazione civica sarà una materia obbligatoria in grado di sviluppare «la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società»⁵. Il DDL sull'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, approvato nel maggio del 2019 dalla Camera dei Deputati e successivamente dal Senato, nel mese di agosto, avrebbe dovuto essere operativo già dal primo settembre dell'anno scolastico 2019/2020. In realtà dopo il parere negativo alla proposta di avviare una sperimentazione nazionale già dall'anno scolastico 2019/2020 espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPi)⁶ e dopo le dichiarazioni dell'ex ministro dell'Istruzione, Lorenzo Fioramonti, il

³ Il 22 febbraio 2018, il M.I.U.R. ha presentato il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. M.I.U.R., *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, DG Ordinamenti, 2018 [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>] Il M.I.U.R. ha presentato il documento predisposto dal Comitato Scientifico Nazionale, che ha come obiettivo quello di proporre alle scuole una *rilettura*, a distanza di 5 anni, delle *Indicazioni nazionali 2012*, entrate in vigore nell'anno scolastico 2013/2014, in seguito alla loro formalizzazione con il DM n.254/2012.

⁴ *Ivi*, p.15.

⁵ Legge 20 agosto 2019, n. 92 introduce nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica.

⁶ Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, Espressione di parere sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale in merito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione del sistema nazionale di istruzione. Approvato nella seduta plenaria n. 31

MIUR ha emanato una circolare in cui si comunicava che *l'insegnamento dell'educazione civica* sarebbe iniziato a partire dall'anno scolastico 2020/2021⁷. Nella nota 1830 il Ministero ha manifestato la sua volontà di costituire un Comitato tecnico scientifico per la redazione delle *Linee guida* previste dall'articolo 3 della legge 92/2019, al fine di preparare in modo adeguato l'introduzione dell'educazione civica nei diversi percorsi scolastici di ogni ordine e grado dal primo settembre 2020.

Nella transizione dalla *Cittadinanza e Costituzione* all'*Educazione civica* sono tanti i dubbi e le perplessità a cui il Ministero non ha dato ancora una risposta. Lo stesso CSPI aveva messo in evidenza alcune criticità⁸:

- manca una sufficiente declinazione delle tematiche evidenziate dalla legge e tra queste non sono presenti temi di grande attualità come la solidarietà sociale, il rispetto delle differenze, della parità di genere, delle minoranze linguistiche e di tutti quei temi che, in una società complessa, contribuiscono a costruire competenze sociali e civiche per un armonico sviluppo del singolo e dell'intera collettività;
- manca una specifica epistemologia della disciplina "educazione civica", in quanto nella tradizione degli ultimi sessant'anni (a partire dal DPR 285/1958 e successivamente dalla Legge n.53/2003 e dalla Legge n.169/2008), essa è stata considerata come un insegnamento trasversale e non come «autonoma disciplina»;
- mancano le integrazioni alle *Indicazioni Nazionali* per il primo ciclo e per i Licei e alle *Linee Guida* per i Tecnici e i Professionali;
- mancano eventuali percorsi di accompagnamento per i dirigenti e per i docenti, in questa prima fase sperimentale;
- manca una valorizzazione di quanto di interessante sia stato realizzato già dalle scuole sull'argomento (del resto il percorso di *Cittadinanza e Costituzione* è elemento da accertare in sede di esami di Stato), piuttosto che andare a prevedere la creazione di un albo delle buone pratiche per l'educazione civica limitate all'anno in corso (art. 4 del DM);
- manca una relazione più stretta con il territorio di riferimento per rendere più significative le esperienze di educazione civica progettate;
- manca un coinvolgimento e una corresponsabilità degli enti locali, componente indispensabile per la progettazione.

Le *Linee guida* previste dall'articolo 3 della legge 92/2019, pubblicate a giugno del 2020, pur esplicitando i tre nuclei fondanti dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, non riescono a dissipare diversi dubbi, in particolare è lecito domandarsi come educare a problematizzare le possibili relazioni, le convergenze e le distinzioni tra la dimensione educativa e quella politica nelle declinazioni storiche e negli scenari che si stanno aprendo, educare a comprendere la «correlazione» tra l'educazione e la coscienza

dell'11/09/2019.

⁷ MIUR, *Insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado. Avvio dall'anno scolastico 2020/2021*, nota 1830 del 12 settembre. [<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2159038/Insegnamento+dell%27educazione+civica+nelle+scuole.pdf>]

⁸ Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Espressione di parere sullo Schema di decreto relativo alla sperimentazione nazionale in merito all'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutte le scuole del primo e secondo ciclo di istruzione del sistema nazionale di istruzione*, pp.4-5 [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Parere++Educazione+civica+11-09-2019.pdf/3bb9b5ed-6657-f585-09f5-396525cf5a42?t=1568621968201>]

sociale. Ma qual è effettivamente l'epistemologia dell'educazione civica? Come è possibile praticare l'educazione civica?

2. La scuola e la coscienza politica: una relazione necessaria

Crediamo che, senza una riflessione critica e problematizzante della relazione educazione/cittadinanza, molti temi caratteristici dell'educazione civica si svuoterebbero di significato. Ad esempio, cosa vorrebbe dire far imparare un articolo della Costituzione, senza ricostruire l'iter storico e politico del documento fondante della nostra Repubblica? Come trattare temi ecologici senza indagare il nesso tra un modello politico-economico e lo sfruttamento delle risorse ambientali? Alla base di queste domande c'è la relazione complessa tra educazione e politica. Considerando come inseparabile il nesso dialettico, ossia il legame tra l'educazione della persona e l'educazione sociale, riteniamo che il *proprium* della politica dovrebbe essere quello di preoccuparsi di ciascun membro della comunità e del *bene comune* nel rispetto del pluralismo.

Risulta chiaro, quindi che l'educazione non riveste unicamente un ruolo strumentale, ma suggerisce *ab initio* un paradigma orientativo basato sulla responsabilità e sulla capacità di giudicare autonomamente e in modo critico. Questo non vuol dire semplicemente formare il futuro cittadino democratico, ma sottolinea la necessità di congiungere intrinsecamente *educazione e democrazia*, alla luce della piena consapevolezza dell'inescricabile relazione esistente tra i due termini. Già de Tocqueville lo aveva sottolineato dicendo che bisognava «educare la democrazia»⁹, proprio lui che pur essendo affascinato dalla democrazia americana, non mancò di evidenziarne i limiti. *Educare la democrazia*, di conseguenza, vuol dire predisporre precisi percorsi formativi volti a favorire questo tipo di educazione. Lo stesso Luigi Einaudi, un secolo più tardi, dalle pagine di *Prediche inutili*, precisamente nella quarta dispensa, a coloro che rimanevano delusi dalla superficiale preparazione del personale politico, spiegava la necessità di un'educazione politica:

«Come impedire che i furbi cattivi ed ignoranti non prevalgano sui buoni e sui sapienti? [...] Solo l'educazione politica giova a consentire una scelta non del tutto infelice tra i candidati»¹⁰.

Attraverso l'espressione «educazione politica», Einaudi non vuole intendere assolutamente un condizionamento di ordine ideologico, ma bensì sottolinea come la giusta formazione individuale permetta al soggetto di compiere scelte consapevoli.

Seguendo il pensiero di Bertolini:

«la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo giungeva a concepire.

⁹ A. de Tocqueville (1835-40), *De la démocratie en Amérique*, (trad. it *La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, vol. 2, Torino, UTET, 1968, p. 20. Nell'introduzione al suo famoso saggio, *La Democrazia in America*, de Tocqueville afferma: «Educare la democrazia, rianimare, se è possibile, le sue fedi, purificare i suoi costumi, regolare i suoi movimenti, sostituire, poco per volta, la scienza degli affari all'inesperienza, la conoscenza dei suoi reali interessi ai suoi ciechi istinti; adattare il suo governo ai tempi e ai luoghi, modificarlo secondo le circostanze e gli uomini: questo è il principale dovere che oggi s'impone ai nostri governanti». *Ivi*.

¹⁰ L. Einaudi, *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959, p.205.

Dall'altro lato, l'educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdersi in discorsi troppo astratti o moralistici, in quanto la sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana»¹¹.

La scuola, alla luce di quanto detto, si trova ad essere il luogo di frontiera tra l'educazione e la politica, uno spazio critico per cercare di comprendere le trasformazioni del paradigma della complessità della politica dei nostri giorni. Del resto, pur non essendovi una disciplina dedicata espressamente all'educazione alla politica, risulta evidente come la politica sia parte delle conoscenze storiche, geografiche, letterarie, filosofiche, ma anche delle cosiddette scienze esatte.

Se è vero che l'uomo è per natura un "essere politico"¹² secondo una notissima affermazione ontologica aristotelica, è altrettanto vero che questo stesso uomo va educato. Luigina Mortari afferma che affinché ci sia una "buona politica" essa va "coltivata", perché la politica ha bisogno dell'educazione, «perché senza menti educate non c'è la possibilità di dare forma a una civiltà autenticamente umana»¹³.

In *La città e la scuola*¹⁴, una bella antologia che raggruppa una serie di scritti di Lamberto Borghi, il grande pedagogista scomparso nel 2000, sottolinea il compito della scuola di educare all'autonomia:

«Io ritengo che formare degli uomini all'indipendenza del pensare e dell'agire significa formare membri di una società diversa dalla nostra, cittadini di una nuova e migliore società. Educare all'autonomia significa creare attitudini all'autogoverno, chiamare alla responsabilità nella vita individuale e sociale, sottrarre alle suggestioni autoritarie»¹⁵.

Queste parole scritte nel capitolo *Scuola e società* risalgono addirittura al 1952, molto prima del Sessantotto, ma risulta evidente come per Borghi solo mediante un'educazione che valorizzi l'autonomia degli studenti, sarà possibile compiere quel processo di trasformazione della società che la politica chiede.

Anche Bruno Ciari, in *Le nuove tecniche didattiche (1962) espone* la sua interessante prospettiva politico-pedagogica, sostenendo che all'interno del plesso scolastico si debbano stabilire rapporti di collaborazione, di scambio, di lavoro comune tra le altre classi. Per Ciari, fondatore del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nel 1958, il giovane studente che a scuola vive in un certo modo, rifletterà anche al di fuori, in ogni suo atto, il comportamento acquisito¹⁶. Queste parole risultano ancora più straordinarie se semplicemente riflettiamo che sono state scritte nel 1962, prima ancora della riforma

¹¹ P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, p.3.

¹² Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di G. Giannantoni; traduzioni di M. Gigante, G. Colli, M. Valgimigli, A. Plebe, M. Vegetti et al., Roma-Bari, Laterza, I edizione, 1983, I, 7, 1097b, 11.

¹³ L. Mortari, M. Ubbiali, *Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», 2, 2018, p.10.

¹⁴ *La città e la scuola* di Lamberto Borghi, a cura di Goffredo Fofi, è stato pubblicato per la prima volta nel 2000, anno della morte dello stesso Borghi. Il volume raccoglie una dozzina di testi scritti tra il 1951 e il 1991, quasi tutti pubblicati su *Scuola e città*, la rivista diretta da Borghi, dal 1955 al 1972. Vi sono contenuti alcuni saggi tematici su autori come John Dewey, Janusz Korczak e Aldo Capitini, ma soprattutto riflessioni più generali. L. Borghi, *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Milano, Elèuthera editrice, 2000.

¹⁵ *Ivi*, p.137.

¹⁶ B. Ciari (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'asino, 2012.

della scuola media unica, sono parole di apertura che invitano all'impegno per il *bene comune*, obiettivo prioritario dell'educazione civica.

Tutto questo è possibile se si crede integralmente in una scuola aperta al confronto, che offre spunti di dialogo, di riflessione e di incontro; una scuola che non è una meccanica distributrice di conoscenze, ma che crede in una formazione completa, attraverso l'educazione ad una cittadinanza *globale*. Alla scuola spetta il compito di aiutare a riflettere, di sistematizzare e di integrare la dimensione personale con quella comunitaria, ecco perché, già da anni, nelle aule scolastiche si attivano percorsi formativi di educazione alla legalità, alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva e responsabile, quelle che, una ventina di anni fa, si etichettavano come «nuove educazioni»¹⁷, ossia l'educazione ambientale, l'educazione interculturale, l'educazione alla pace e alla non violenza, l'educazione allo sviluppo sostenibile e l'educazione alla mondialità. Tutte queste forme di "educazioni" sono stimolanti per favorire la coscienza del *bene comune*, per formare una mentalità e dei comportamenti veramente planetari, per sviluppare una prospettiva non solo *internazionale*, ma veramente di coscienza planetaria, *terrestre*. Esse sicuramente concorrono a favorire le relazioni interpersonali, ma soprattutto sviluppano quella coscienza politica che dovrebbe promuovere l'attiva partecipazione alla società a tutti i livelli, del resto è proprio questa "partecipazione" il fine della cittadinanza e può costituire una linea fondante dell'epistemologia dell'educazione civica. Ma non basta.

3. La politica e l'antipolitica

Crediamo che una questione che compone l'epistemologia dell'educazione civica riguardi esattamente il senso della parola "politica". Quando discutiamo di politica con educatori o studenti, emerge una doppia visione. La prima è un'immagine di quella politica che sta fuori di noi, quella dei «politici» o dei governanti definiti spesso «corrotti ed egoisti»: si tratta di una politica che suscita molta amarezza e spesso anche rifiuto. L'altra idea di politica è quella che vive dentro di noi, quella politica che dovrebbe accendersi ogni qualvolta entriamo in relazione, quella politica che dovrebbe orientare le nostre scelte e manifestarsi nelle relazioni tra i soggetti e dei soggetti con la comunità. Ebbene questo secondo concetto di politica viene spesso frustrato e umiliato, quasi fagocitato dal primo. In sintesi, oggi noi abbiamo nel senso comune una visione della politica che tende a un movimento dall'esterno verso l'interno, cioè di interiorizzazione di fattori esterni spesso raccolti dopo essere filtrati dai mezzi di comunicazione. Raro il percorso inverso, della politica che nasce dentro di noi e si apre all'esterno. Raro, ma esistente, come dimostra la recentissima crescita dei movimenti giovanili.

L'antipolitica è frutto di questa condizione di alienazione, ovvero del considerare la politica come qualcosa di alieno, che non ci appartiene e che non deve interessarci perché non ci riguarda. Paradossalmente l'antipolitica diviene essa stessa un modo di fare politica e sono evidenti i processi di partiti e movimenti che hanno intuito l'occasione di organizzare l'antipolitica. In sostanza hanno creato una politicizzazione dell'antipolitica, traendone spesso consenso. L'organizzazione dell'antipolitica è diventata essa stessa politica.

¹⁷ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Questo tipo di analisi ci porta a riflettere sul fatto che l'antipolitica non deve essere sempre letta come disinteresse, disinformazione o ignoranza. Spesso ha delle ragioni che rientrano nel sistema di contraddizioni di cui fa parte la democrazia.

Antipolitica può essere letta anche come segnale di un cambiamento di paradigma. Il passaggio dalla politica organizzata in partiti strutturati ed ideologie di carattere novecentesco ad una politica movimentista in cui ci si riunisce attorno ad obiettivi, questioni e temi di interesse civico attuali, ma non necessariamente trasportati da correnti storiche ideologiche. Così si spiegano i nuovi movimenti sociali che hanno spesso dimensione globale e portano tematiche di interesse comune e indispensabili. Pensiamo al *Friday for future* e alla lotta in favore dell'ecologia sulla scia dei sempre più allarmanti cambiamenti climatici. Così comprendiamo l'enfasi sulle liste civiche piuttosto che sui partiti alla vigilia di appuntamenti elettorali. Così vediamo la crescita rapida di movimenti come quello delle *Sardine* dal carattere completamente inedito per il nostro Paese. È anche vero che, spesso, parte di questi movimenti si dissolvono con la stessa velocità con cui si costituiscono. Spesso proprio perché non riescono a darsi una organizzazione interna e l'orizzontalità aiuta a riempire le piazze ma non facilita la costruzione di una strategia, di priorità, di un orientamento organico rispetto a questioni che inevitabilmente si pongono. Ne consegue che questo tipo di struttura deve costruire un leader riconoscibile in cui identificarsi senza organi intermedi e con rischi in taluni casi di distorsioni autoritarie o populiste del rapporto leader-popolo. L'antipolitica e il movimentismo, insomma, sono due segnali opposti di una trasformazione del modo di pensare e praticare la politica che non va assolutamente sottovalutato così come non può essere trascurata l'entrata in scena di un elemento fino a poco tempo fa sconosciuto: l'algoritmo. Sono evidenti i segnali che provengono dallo scandalo *Cambridge Analytica*, società di consulenza britannica che ha utilizzato illecitamente la gestione dei dati per influenzare le campagne elettorali. Così come le ultime campagne elettorali giocate a botte di *fake news* costruite ad hoc su specifiche analisi di mercato.

In questo tempo, la *spettacolarizzazione e leaderizzazione*¹⁸ della politica possono veramente aver snaturato il significato proprio di quest'ultima così come è stato tramandato dal filosofo Aristotele, secondo il quale la politica non era altro che la partecipazione del cittadino alla soluzione dei problemi del suo mondo? O stanno semplicemente emergendo nuove forme di partecipazione che vanno lette nelle loro specificità?

4. La scuola contro l'analfabetismo politico

Il drammaturgo Berthold Brecht¹⁹ non ha risparmiato epiteti per definire l'*alfabeta politico*, prima etichettandolo come *somaro*, perché «non sa che il costo della vita, il prezzo dei fagioli, del pesce, della farina, dell'affitto, delle scarpe e delle medicine dipendono dalle decisioni politiche»; poi definendolo *imbecille*, perché «non sa che dalla sua ignoranza politica nasce la prostituta, il bambino abbandonato, l'assaltante, il peggiore di tutti i banditi, che è il politico imbroglione, il mafioso corrotto, il lacchè delle imprese nazionali e multinazionali».

¹⁸ G. Mazzoleni, *La comunicazione politica*, Bologna, il Mulino, 2004.

¹⁹ B. Brecht, *Poesie. Volume II: 1934-1956*, Edizione con testo a fronte, a cura di Luigi Forte, Collana Biblioteca de la Pléiade, Torino, Einaudi, 2005.

È bene leggerla per comprenderne pienamente il senso:

*«Il peggiore analfabeta
è l'analfabeta politico.
Egli non sente, non parla,
né s'importa degli avvenimenti politici.*

*Egli non sa che il costo della vita,
il prezzo dei fagioli, del pesce, della farina,
dell'affitto, delle scarpe e delle medicine
dipendono dalle decisioni politiche.*

*L'analfabeta politico è così somaro
che si vanta e si gonfia il petto
dicendo che odia la politica.*

*Non sa l'imbecille che dalla sua
ignoranza politica nasce la prostituta,
il pensionato con la minima,
il bambino abbandonato,
l'assaltante, il peggiore di tutti i banditi,
che è il politico imbroglione,
il mafioso corrotto,
il lacchè delle imprese nazionali e multinazionali».*
(Berthold Brecht, 1953)

È lecito, quindi, domandarsi: quanti mali della società odierna derivano dall'ignoranza politica? Brecht cita la prostituta, il terrorista, il delinquente etichettandoli tutti *figli dell'analfabetismo politico*, figli di una società impreparata politicamente, ma anche e soprattutto moralmente. Fin dalla nascita degli Stati democratici è emerso il problema di educare i cittadini ai principi che regolano la comunità e alle regole che devono essere rispettate nella sfera pubblica della società, così come si è palesata l'esigenza di rendere coscienti le donne e gli uomini dei propri diritti come cittadini.

In condizioni di incertezza²⁰, di flessibilità²¹, di precarietà, la politica viene sempre più vista e vissuta come un qualcosa di "lontano" e di "altro" dalla quotidianità, un sistema di potere da accettare, in una forma più o meno consapevole, o da contestare, ma senza alternative. Oggi si avverte la sensazione che in questo nostro mondo iperglobalizzato²² e governato da forti poteri economici e finanziari, la partecipazione alla *res pubblica* risulti praticamente irrilevante. Tutto ciò ha fatto nascere e sviluppare un diffuso pessimismo, una dilagante disaffezione, ma soprattutto una preoccupante passività dettata dalla sensazione di non poter cambiare il mondo²³.

²⁰ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1998; Id., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000; Id., *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 2010.

²¹ R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999.

²² A. Touraine, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.

²³ U. Beck, *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

La crisi che stiamo vivendo

«annuncia l'impovertimento, se non lo svuotamento, dell'ideale democratico; [...] la riduzione della scuola a luogo di compatibilità sociale, piuttosto che di promozione sociale e di risoluzione dei problemi [...]. La crisi prescrive la disoccupazione dei giovani e intima loro di arrendersi a un destino, nel quale non avranno più potere di negoziazione»²⁴.

Negli ultimi anni si è avvertita una crisi di valori, che logora la speranza e indebolisce la fiducia, soprattutto quella dei giovani, i cosiddetti “figli del disincanto”²⁵ che mostrano diffidenza nei confronti delle Istituzioni politiche, perché nati da una generazione che aveva già consolidato il distacco dalla politica. A questa condizione di alienazione e di disincanto, si contrappone un paradigma che vede il cittadino come soggetto, ossia colui che si preoccupa della collettività, attribuendo al lemma “cittadinanza” un significato che va oltre il senso di appartenenza ad uno Stato²⁶. Del resto nella *Lettera a una professoressa*, i ragazzi di Barbiana, ricordavano che, nella loro scuola avevano imparato ad affrontare i problemi e ad aiutarsi a vicenda per cercare di risolverli. Questo è politica. Laddove avarizia è pensare di risolverli da soli²⁷. “*I care*”, ossia “me ne occupo”, “mi interessa”, sintetizzava la finalità della Scuola di Barbiana, vissuta come il luogo in cui tutti si occupano di ciascuno, e nessuno può essere escluso, né restare indietro. Il contrario del “me ne frego”. La conoscenza e la scuola sono “pane da condividere”, un “bene comune”, infatti per Don Milani non è giusto soddisfare gli egoismi e i narcisismi di pochi, è necessario costruire un solido sistema sociale basato sull'uguaglianza, sulla solidarietà e sulla politica. In *Lettera a una professoressa*, si legge la sintesi di quanto detto nella frase «Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è l'avarizia»²⁸.

La scuola, quindi, ha il compito di combattere l'analfabetismo politico, attivando percorsi educativi che sviluppino il pensiero critico²⁹, l'indipendenza di giudizio e la consapevolezza dei diritti e dei doveri di ciascuno, l'impegno per il *bene comune*, che si faccia carico dei problemi della collettività ed interessarsi alle vicende della vita pubblica, orientandosi in questo modo verso le virtù civiche, attraverso fondamentali scelte etiche³⁰. Attenzione a pensare che l'analfabetismo politico appartenga agli altri, siamo tutti potenzialmente analfabeti nelle difficoltà di “leggere” i cambiamenti sociali che influiscono nella vita pubblica. È quindi possibile educare alla politica senza sperimentare la politica? Potremmo trovarci di fronte a una seria di precetti morali, magari astratti e poco comprensibili. Siamo dell'idea che si educa alla democrazia davvero nella pratica dell'esperienza democratica. Sperimentare contesti, situazioni in cui si vive il senso politico

²⁴ M. Fabbri, *Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa, 2014, p.63.

²⁵ M. Bontempi, R. Pocaterra (a cura di), *I figli del disincanto: Giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

^{26A} Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2010. Id., *Giovani e politica. Quale realtà, quale futuro? Una ricerca sul campo*, Bari, Progedit, 2011.

²⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

²⁸ *Ivi*, p.96.

²⁹ F. Piro, L.M. Sicca, P. Maturi, M. Squillante, M. Striano (a cura), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*, Napoli, Editoriale scientifica, 2018.

³⁰ A. Broccoli, *Educazione e comunicazione. Per un'etica del discorso pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2008.

della nostra esistenza. Mettere in atto processi decisionali, riflessivi, analitici. Questa è l'epistemologia dell'educazione civica: la sua pratica.

Presentiamo, qui di seguito, il *Teatro Legislativo*, tecnica teatrale ideata dal drammaturgo brasiliano Augusto Boal, come strumento di coscienza civica e risoluzione di conflitti sociali.

5. Il Teatro Legislativo

Per capire le pratiche e le origini filosofiche del Teatro Legislativo bisogna rifarsi al *Teatro degli Oppressi* creato da Augusto Boal, negli anni Sessanta, in Brasile. Come lui stesso specificato, «non potrebbe mai essere un teatro equidistante, che si rifiuta di prendere parte; è teatro di lotta! È teatro DEGLI oppressi, PER gli oppressi, SUGLI oppressi, fatto DAGLI oppressi»³¹. Boal stravolge le regole classiche del teatro per creare spazi e tempi di partecipazione politica, studiando su come ricreare l'azione del pensiero in senso partecipativo e dialogico. Non si limita a pensare la scena, perché concentra la sua lettura anche sulla platea, sulla possibilità che essa intervenga nelle azioni, suggerisca idee, prenda parte. La profonda rivoluzione che egli opera non si esaurisce nel contenuto politico, ma si apre alle strategie comunicative che ne determinano il processo.

Brecht aveva cominciato a proporre un coinvolgimento dello spettatore in scena in giochi socio-drammatici dove faceva sperimentare ai partecipanti le principali e comuni strutture oppressive. Letteralmente «opere per l'insegnamento, educative», proposte con un collettivo di scrittori negli anni '20 e primi anni '30 sotto la Repubblica di Weimar, proponevano una drammaturgia per attivare gli spettatori piuttosto che lasciarli nella condizione di spettatori passivi. Boal radicalizza la partecipazione dello spettatore in scena. Rivoluziona il rapporto spettatore-attore, così come Paulo Freire, a cui si ispira, aveva fatto per la relazione professore-alunno. Costruisce una relazione dialogica, aperta, circolare e, per questo, con potenzialità critiche. Sposta l'accento dalla «presa di coscienza critica» dello spettatore brechtiano, all'«azione sulla scena» dello spettatore/attore, «*spett-attore*», come prova del cambiamento futuro. Studia la comunicazione, osservando, sperimentando, imparando dalle imperfezioni e dai paradossi e reinventa il teatro in termini partecipativi. Per spiegare la genesi del suo teatro, Boal utilizza la metafora dell'albero, le cui radici più remote sono la politica, la storia, la filosofia e l'etica le quali, mediante gli strumenti del gioco, della parola, dell'immagine e dei suoni e alimentate dalla moltiplicazione e della solidarietà, danno vita al tronco costituito dal Teatro Forum e dal Teatro Immagine da cui nascono i rami del Teatro Giornale, dell'Arcobaleno del Desiderio, del Teatro Invisibile, e infine del Teatro Legislativo, ultima sua ideazione.

In senso concreto, la politica è alla base del teatro di Augusto Boal e il drammaturgo brasiliano dà una definizione semplice della politica che ne esemplifica il suo pensiero:

«*Polis* era l'insieme di persone che non avevano potere. Supponiamo il caso di un contadino che è obbligato a consegnare il sesto del raccolto al proprietario terriero che coltiva e abbia una sesta parte scarna: questo contadino non ha potere politico, la sua unica forza è quella di unirsi con altri che, come lui, non ha potere [...]»³².

³¹ A. Boal, *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 2005.

³² A. Boal, *Dal desiderio alla legge. Manuale di Teatro della cittadinanza*, Molfetta, La Meridiana, 2002, p. 25.

“L’unione fa la forza” verrebbe da dire parafrasando la riflessione di Boal. In effetti, la sua idea di politica è profondamente creativa e partecipativa. Il Teatro Legislativo è un processo politico che costruisce dal basso proposte di legge, ordinanze, regolamenti che vengono portati al livello decisionale appropriato per essere discussi. Per concludere il ciclo, il teatro riporta poi ai cittadini i risultati di questo dibattito e le eventuali decisioni prese, oppure invita a fare pressioni nei momenti decisionali o, ancora, attua azioni per far rispettare leggi già in vigore ma non applicate; vuole creare un circuito virtuoso tra bisogni della popolazione e risposte istituzionali, rafforzando il livello legislativo, che può o meno facilitare la liberazione dalle oppressioni.

Uno dei principi del Teatro Legislativo su cui costruire possibilità di esperienza partecipativa e di coscienza del significato delle leggi, è quello di reagire all’indifferenza che si radica nei dettami della globalizzazione dei mercati. Boal vede la globalizzazione come un sistema violento e l’eccesso di privatizzazioni come una minaccia alla socializzazione. Per questo, ribadisce, è necessaria una resistenza politica e il teatro può essere funzionale a organizzarla pacificamente e con creatività.

L’elezione come consigliere comunale rappresentò per Boal l’occasione per la creazione del Teatro Legislativo: trasformò lo spazio teatrale in un processo collettivo di legislazione che si sviluppava mediante l’analisi delle contraddizioni e dei conflitti sociali. Il Teatro si trasforma in uno spazio di creazione della legge, un metodo in cui l’azione legislativa sorge da un processo di ricerca e azione partecipativa e le categorie più fragili siano coinvolte attivamente in questo percorso. A questo scopo i partecipanti si organizzano in nuclei che analizzano i problemi, le possibili soluzioni e le mettono in scena. Rappresentarle è un modo per oggettivarle, codificarle, capirle in gruppo.

Si montano scene di Teatro Forum, ovvero che contengano una condizione di conflitto, oppressione, contraddizione sociale. Si presentano le scene al pubblico in diversi contesti e situazioni, chiedendo al pubblico di intervenire, entrare in scena, dire la loro opinione. Gli interventi realizzati dalla platea, le entrate in scena degli spettatori che divengono “spett-attori” vengono annotate, studiate e analizzate dal gruppo teatrale e divengono la base per la costruzione della legge. Gli spettacoli quindi, pur avendo una componente artistica, di comunicazione teatrale, molte volte anche ironica, si trasformano in spazi di discussione e creazione politico-culturale. Opportunità per conoscere e riconoscere idee ed opinioni, scambiare punti di vista, dare consigli, informazioni, creare proposte come spazio e luogo di formulazione partecipata attiva diviene un modo di fare politica attraverso l’arte. Si partecipa per comprendere meglio il proprio passato, il proprio presente e i propri progetti. La comprensione di sé ha un valore pubblico, perché è condivisa, dibattuta, combattuta ed, essendo condivisa, diviene processo di gruppo, collettivo. Ci si incontra mediante la conoscenza della situazione generale di cui altri soggetti sono parte e nelle relazioni che si analizzano e reinventano mediante le tecniche teatrali. Questo richiede, come in altre tecniche di teatro, esercizi di riscaldamento, appropriazione del linguaggio non verbale, dell’arte di ascoltare, l’educazione dei sensi, del pensiero sensibile, la fiducia nell’altro che si conquista mediante la conoscenza e la convivenza di situazione. Il teatro diviene uno strumento di socializzazione sensibile e la socializzazione un elemento indispensabile per la formazione politica. Nei primi anni del «mandato politico teatrale», come lo chiamò Boal, grazie al Teatro Legislativo furono

approvate varie leggi³³. Ne ricordiamo alcune: leggi per gli anziani degenti, come la legge che disponeva le modalità della prestazione di servizi geriatrici negli ospedali della rete sanitaria municipale e predisponne che tutti gli ospedali dovessero avere medici specializzati in disturbi della terza età (2384/95) o quella che stabiliva che tutti gli ospedali municipali permettessero l'accesso e la permanenza di un accompagnatore di una persona anziana durante il ricovero (1174/95). Leggi per i non vedenti, come l'emendamento al Bilancio 35/95, che stabiliva la costruzione di piattaforme a terra in corrispondenza di telefoni pubblici in modo che i non vedenti potessero riconoscere l'ostacolo col bastone e evitarlo o la legge 2403 che disponeva le condizioni di installazioni di pattumiere sopraelevate nei luoghi pubblici. Da menzionare la legge che determina sanzioni per pratiche discriminatorie omofobiche (1119/95) o una delle leggi che è considerata tra le più rilevanti: il Programma Municipale di Protezione delle vittime e testimoni di crimini penali, prima vietata dal sindaco e poi approvata dal consiglio comunale. Questa legge (1245/95), divenuta modello adottato da molti altri comuni, stabiliva che il Municipio dovesse provvedere alla sistemazione della vittima-testimone in una località distante dall'accaduto e alla protezione dell'anonimato della nuova residenza. Di forte significato è stata anche la legge 3724/2001 che garantiva la gratuità dell'iscrizione all'università per studenti che provengono da corsi comunitari popolari, laddove la prova di accesso alle università pubbliche in Brasile storicamente è molto selettiva e sfavorisce le classi più deboli. Esempi concreti di come il Teatro Legislativo si è tradotto in uno straordinario strumento di democrazia diretta e giustizia sociale per le categorie più deboli.

6. Conclusioni

La democrazia rappresentativa consiste nell'elezione da parte dei cittadini di chi li rappresenterà a livello parlamentare. Nel concetto di delega c'è probabilmente la più grande contraddizione della democrazia. La democrazia diretta dovrebbe essere quella forma di partecipazione alla quale i cittadini partecipano direttamente alle decisioni, una forma politica praticata nella *polis* greca, dove il titolo di cittadino non era valido per tutti i suoi abitanti, escludendo schiavi e donne. Nella democrazia rappresentativa esiste una forma di democrazia diretta che è il referendum. Come affermato nell'articolo 50 della Costituzione italiana: «Tutti i cittadini possono presentare petizioni alle Camere al fine di richiedere modifiche legislative o di esporre esigenze comuni». Siamo, tuttavia, ancora nel sistema rappresentativo. Inoltre, nella realtà di oggi, con l'alto tasso di popolazione in una società di massa, come si potrebbe pensare a una forma di democrazia diretta?

Alcune formazioni politiche stanno utilizzando piattaforme online per facilitare la partecipazione diretta dei propri iscritti. Il caso del Movimento 5 Stelle e della piattaforma Rousseau genera non poche critiche dovute al fatto che sia una società provata a gestire la piattaforma.

Riteniamo che la democrazia diretta possa integrarsi a quella rappresentativa in particolare quando si esercita in luoghi reali e non solo virtuali, dove si possono mettere in atto processi di discussione e decisione pertinenti a realtà particolari come la scuola,

³³ Leggi elencate dallo Stesso Boal all'interno de *Dal desiderio alla legge cit.*

l'università, il consiglio di quartiere, il consiglio di fabbrica. Tuttavia, questo modello fallirebbe senza una «*paideia*», quello che nella Grecia antica era il processo di formazione nella sua forma genuinamente umana dell'essere umano, come cittadino e responsabile del bene pubblico. Nei contesti attuali, Boal ricorda come sia importante che, perché una democrazia sia autentica, abbia modalità transitive, ovvero di comunicazione, reciprocità, dialettica nelle relazioni. In questo senso vede il contributo del teatro legislativo come una

«modalità politica transitiva che propone il dialogo, l'interazione e lo scambio – come la pedagogia freiriana e il teatro dell'oppresso. Siamo tutti soggetti: alunni e insegnanti, cittadini e spettatori. È necessario che il popolo partecipi. Come possiamo organizzare la partecipazione senza demagogia?»³⁴.

Emerge, in questo passaggio, un'intercomunicazione tra il teatro di Augusto Boal e la pedagogia di Paulo Freire soprattutto nella volontà di formare relazioni in cui si costruiscono possibilità di essere soggetti, nella scuola come nel teatro, di una partecipazione organizzata politica. La vicinanza tra Boal e Freire si fa evidente in queste parole del drammaturgo:

«Paulo Freire, noto pedagogo brasiliano, spiega il concetto di transività per l'insegnamento: il professore non è qualcuno che «scarica» nozioni nel cervello dell'alunno, come se scaricasse un camion o una cassaforte zeppa di denaro-informazioni. Un professore è qualcuno che domina una particolare area del sapere e la trasmette all'alunno e, nello stesso tempo, riceve altre conoscenze che appartengono al sapere dell'alunno. L'insegnante impara dai suoi allievi come i suoi allievi imparano da lui: ciascuno nella propria diversità, apprendendo in modo differente. L'insegnamento è transività, vale a dire, democrazia, dialogo. «Ho insegnato ad un contadino come si scrive la parola aratro e lui mi ha insegnato come si conduce», dice un professore argentino ... Nel Teatro dell'Oppresso... si vuole il dialogo: non solo si permette, ma si provoca l'interferenza, s'interrogano gli spettatori nella speranza di ottenere una loro risposta. Senza retorica. È ciò a cui tende anche il Teatro Legislativo. Non accettiamo che l'lettore sia un mero spettatore delle azioni del parlamentare, neanche quando sono corrette; vogliamo che intervenga, discuta, contrapponga argomenti e si senta corresponsabile»³⁵.

Questa riflessione di Boal ci sembra sintetizzare in modo magistrale il senso civico della partecipazione politica, vista come dialogo, dibattito, discussione, decisione, presa di coscienza, analisi critica, ma anche creatività, immaginazione, ideazione. Il Teatro legislativo ci insegna come si può costruire la politica in modo dialogico, creativo e partecipato e come si possa trasformare il teatro, come metafora della realtà, in un luogo, uno spazio e un tempo di intervento concreto. In questo senso siamo certi che possa rappresentare uno strumento operativo per un'educazione civica la cui epistemologia non si limiti all'insegnamento teorico, ma si apra ad una sperimentazione permanente ed organizzata di quello che è uno dei valori fondamentali della democrazia: la partecipazione.

³⁴ *Ivi*, p.22.

³⁵ *Ibidem*.

Bibliografia

- Arendt H. (1958), trad. it., *Vita activa. La condizione umana*, Milano, Bompiani, 1994.
- Aristotele, *Politica*, (a cura di) R. Laurenti, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, (a cura di) G. Giannantoni; traduzioni di M. Gigante, G. Colli, M. Valgimigli, A. Plebe, M. Vegetti et al., Roma-Bari, Laterza, I edizione, 1983.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000.
- Beck U., *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Boal A., *Dal desiderio alla legge. Manuale di Teatro della cittadinanza*, Molfetta, La Meridiana, 2002.
- Boal A., *Técnicas latino-americanas de Teatro Popular. Uma revolução copernicana ao contrário*, São Paulo, Editora Hucitech, 1979.
- Boal A., *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- Boal A., *A Estética do Oprimido*, Rio de Janeiro, Garamond, 2008.
- Bontempi M., Pocaterra R. (a cura di), *I figli del disincanto: Giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.
- Borghesi L., *La città e la scuola*, a cura di G. Fofi, Milano, Elèuthera editrice, 2000.
- Brecht B., *Poesie. Volume II: 1934-1956*, (1958), edizione con testo a fronte, a cura di L. Forte, Collana Biblioteca de la Pléiade, Torino, Einaudi, 2005.
- Broccoli A., *Educazione e comunicazione. Per un'etica del discorso pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2008.
- Cambi F., *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2012.
- Carrera L. (a cura di), *Fare o non fare politica, Soggetti, modi e luoghi*, Milano, Guerini, 2010.
- Cassano F., *Homo Civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Bari, Dedalo, 2004.
- Ciari B. (1962), *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'Asino, 2012.
- De Castro J., *Geografia da fome. O dilema brasileiro: pão ou aço*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.
- Dewey J. (1897), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- Einaudi L., *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1959.
- Elia G., *Pedagogia e politica. Convergenze e divergenze disciplinari nella prospettiva di un'educazione alla politica*, in L. Carrere (a cura di), *Fare o non fare politica*, Milano, Guerini, 2010.
- Fabbri M., *Oltre le cose stesse dell'educazione. Sconfinare per connettere, in ascolto della complessità*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa, 2014.
- Freire P., *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- Freire P., *Conscientização: teoria e pratica da libertação*, São Paulo, Moraes, 1980.

- Freire P., *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo, Cortez, 1982.
- Freire P., *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- Genovesi G., *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in L. d'Alessandro, V. Sarra-cino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frau- enfelder*, Pisa, Edizioni ETS, 2006.
- Mazzoleni G., *La comunicazione politica*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Mortari L., *Costruire insieme un bene comune*, in L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 9-33.
- Mortari L., Ubbiali M., *Service Learning e Civic Engagement una nuova politica per l'educazione*, in «Sapere pedagogico e Pratiche educative», 2 (2018), pp. 9-22.
- M.I.U.R., *Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Documento a cura del Comitato Scien- tifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DG Ordinamenti, 2018 [consultabile <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> ultima consultazione il 26/04/2020]
- Piro F., Sicca L.M., Maturi P., Squillante M., Striano M. (a cura di), *Sfide didattiche. Il pensiero critico nella scuola e nell'università*, Napoli, Editoriale scientifica, 2018.
- Porcarelli A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, Fran- coAngeli, 2012.
- Rubini A., *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cit- tadinanza responsabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2010.
- Rubini A., *Giovani e politica. Quale realtà, quale futuro? Una ricerca sul campo*, Bari, Progedit, 2011.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2004.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Tocqueville A. de (1835-40), trad. it. *De la démocratie en Amérique, La democrazia in America*, in Id., *Scritti politici*, vol. 2, Torino, UTET, 1968.
- Touraine A., *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contempo- raneo*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- Vittoria P., *Paulo Freire and Augusto Boal: poetry, praxis and utopia*, in K. Howe, K. Boal, J. Soeiro, (a cura di), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*, New York, Routledge, 2018, pp. 58-70.
- Vittoria P., *Paulo Freire and Augusto Boal. Revolutionary praxis in theatre and education*. London, IEPS publisher, 2019.
- Vittoria P., *Narrating Paulo Freire. Toward a pedagogy of dialogue*, London, IEPS pub- lisher, 2016.
- Vittoria P., Vigilante, A. *Pedagogias da libertação. Estudos sobre Freire, Boal, Capitini, Dolci*. Rio de Janeiro, Quartet Editora, 2014.