

PAPER – 13 LUGLIO 2022

Conoscere la Costituzione. Tra scuola  
e Università. Esperienze pratiche e  
impegno condiviso.

di Francesca Paruzzo

Assegnista di ricerca in Istituzioni di diritto pubblico  
Università della Valle d'Aosta



# Conoscere la Costituzione. Tra scuola e Università. Esperienze pratiche e impegno condiviso.

**di Francesca Paruzzo**

Assegnista di ricerca in Istituzioni di diritto pubblico

Università della Valle d'Aosta

**Sommario:** 1. Premessa; 2. La Costituzione a scuola; 2.1. L'educazione (civica) come mezzo di realizzazione di cultura costituzionale; 3. L'Università per le scuole: la Terza missione come apertura alla società civile; 4. Perché conoscere e far conoscere la Costituzione?; 5. Pluralità di esperienze e impegno condiviso; 5.1. Bambine e bambini: un giorno all'Università. L'Italia e l'Europa: dalla Costituzione all'Unione europea (Università di Torino; Dipartimento di Giurisprudenza); 5.2. Raccontare i diritti: l'alternanza all'Università; 6. Educazione e pratica di cittadinanza. La realizzazione di una cultura costituzionale.

## 1. Premessa

*Che cos'è una Costituzione?*

*A cosa serve una Costituzione?*

*Cosa si intende per diritti inviolabili e per doveri inderogabili?*

Sollevarne interrogativi, creare discussioni. Alimentare il dubbio, il dibattito, la dialettica e il confronto. Insegnare la Costituzione vuol dire consentire di acquisire uno strumentario etico e civile autonomo e idoneo a creare una rete inclusiva di conoscenza che permetta di capire cosa vuol dire vivere ogni giorno in un'ottica di convivenza plurale.

Spiegare e raccontare la Costituzione significa stimolare all'attivismo e alla partecipazione alla vita pubblica, affinché ciascuno possa praticare, raccontare e farsi promotore dei principi contenuti nella Carta fondamentale e, così, contribuire al progresso della società; se sulla "libertà bisogna vigilare"<sup>1</sup>, diventa allora necessario impegnarsi quotidianamente e ciò passa anche attraverso la consapevolezza di come la Costituzione abbia plasmato e plasmi la società.

Il luogo privilegiato – anche se non esclusivo - in cui farlo è la scuola, nel cui ambito, spesso, queste possibilità di dibattito non trovano uno spazio adeguato.

La scuola, infatti, altro non è che "una comunità in miniatura" che, nella correlazione tra la funzione di educazione e quella di istruzione, presenta un'interazione continua con altre occasioni di esperienza al di

---

<sup>1</sup> AA.VV., *Un discorso di Piero Calamandrei ai giovani*, in *Studi per il XX anniversario dell'Assemblea Costituente*, vol. I, Vallecchi, Firenze, 1969, p. 121.

fuori delle mura della stessa<sup>2</sup>; è un ambiente dove si affrontano questioni controverse e che è potenzialmente esso stesso terreno di controversie<sup>3</sup>.

È, in sintesi, il “luogo essenziale” di ogni ordinamento, paragonabile, come sostenuto da Piero Calamandrei in un intervento a difesa dell’istruzione pubblica l’11 febbraio 1950, “a quegli organi che nell’organismo umano hanno la funzione di creare il sangue [...] che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita”.

La costruzione di un sentimento di appartenenza a una comunità in cui “la centralità della persona è strettamente connessa al legame di solidarietà sociale”<sup>4</sup>, trova quindi il proprio luogo di riferimento nella scuola, deputata, prima e più che alla formazione strettamente professionale<sup>5</sup>, a “crea[re] le coscienze dei cittadini” e a essere laboratorio di “valori morali e psicologici [...], dove si creano non cose, ma coscienze”<sup>6</sup>. Educazione e istruzione non sono infatti mai fini a se stesse, ma mirano allo “sviluppo progressivo della personalità mediante una adeguata cognizione del proprio io e del mondo”<sup>7</sup>.

La stessa presenza nella Costituzione di norme sulla scuola si pone in piena coerenza con la costruzione di un ordinamento che si interroga sul “problema della società civile, nella sua interna struttura e nei suoi rapporti con la società politica, e al tempo stesso [sul] problema della necessaria unità dei due termini”<sup>8</sup>.

In questo contesto, l’educazione civica rappresenta quella forma di insegnamento maggiormente in grado di trasmettere il vero senso della “cultura costituzionale”: il suo apprendimento, in linea con il principio del “conoscere per deliberare”<sup>9</sup>, concorre, infatti, a fare della scuola – e di questa materia nella scuola – “il completamento necessario del suffragio universale”<sup>10</sup>. Quest’ultimo infatti può assumere un significato “democratico” soltanto a condizione che i titolari dei diritti (soprattutto in funzione della partecipazione politica) “siano messi concretamente nelle condizioni di esprimere un voto libero e consapevole,

---

<sup>2</sup> J. Dewey *Democrazia e educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1966, p. 394. Per approfondire, T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la “sperimentazione” dell’individuo per la democrazia*, in *Nuova secondaria ricerca*, n. 2 del 2013, p. 75 ss.

<sup>3</sup> P. Marsocci, *Che cosa è la Costituzione per la scuola italiana: contributo al dibattito sul suo insegnamento nel sistema dell’istruzione*, in *Lo Stato: rivista semestrale di scienza costituzionale e teoria del diritto*, n. 12 del 2019, p. 283.

<sup>4</sup> R. Calvano, *Il Diritto dovere all’istruzione*, in F. Marone (a cura di), *La doverosità dei diritti: analisi di un ossimoro costituzionale? Atti del Seminario del 19 ottobre 2018 all’Università Suor Orsola Benincasa di Napoli*, Editoriale scientifica, Napoli, 2019, p. 129 – 130.

<sup>5</sup> R. Calvano, *Il Diritto-dovere all’istruzione*, cit., p. 126. Più ampiamente tali temi sono stati trattati dall’Autrice in R. Calvano, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Ediesse Editore, Roma, 2019.

<sup>6</sup> P. Calamandrei, *Scuola e democrazia*, in G. De Luna (a cura di), *Lo Stato siamo noi*, Chiarelettere, Milano, 2011, pp. 10-11.

<sup>7</sup> Commissione per la Costituzione, I sottocommissione. Relazione del deputato Aldo Moro su I principi dei rapporti sociali culturali.

<sup>8</sup> V. Crisafulli, *La scuola nella Costituzione*, in *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1956, p. 55.

<sup>9</sup> L. Einaudi, *Prediche inutili. Conoscere per deliberare, scuola e libertà*, Einaudi, Torino, 1964, p. 3-14.

<sup>10</sup> Si veda A. Pugiotto, *La Costituzione tra i banchi di scuola*, in A. Pugiotto (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale*, Jovene, Napoli, 2013, p. 20.



attraverso quelle che sono state definite come le precondizioni liberali e le precondizioni sociali della democrazia”<sup>11</sup>.

In questo quadro, anche l’Università può (e forse deve) rivestire un ruolo di primaria importanza.

## 2. La Costituzione a scuola

In Italia, negli ultimi anni, si sono moltiplicati i progetti volti a diffondere la “cultura” della democrazia costituzionale dentro le scuole di ogni ordine e grado. Tali attività, che hanno tentato così di rispondere all’esigenza di conoscere e far conoscere la storia della Repubblica, i contenuti e il senso della Costituzione italiana, si sono posti l’obiettivo di incentivare un approccio critico al sapere e all’educazione per mezzo del confronto, del dialogo e del conflitto entro regole condivise, passando per l’accettazione delle differenze quale terreno primario di quella dialettica plurale che informa la nostra stessa democrazia costituzionale: l’approccio plurale, a tali progetti sotteso, educa infatti a “rifuggire da ogni forma, palese ovvero occulta, di dogmatismo, per aprire piuttosto le menti (e – vorrebbe dirsi – anche i cuori) all’accettazione della possibile (e, per certi versi, persino auspicabile) diversità dell’altro. Da questo punto di vista, la tavola dei valori costituzionali spiana il terreno allo scopo di agevolare, in ogni modo, il confronto: allarga gli spazi, non già li restringe o, peggio, li chiude”<sup>12</sup>.

Non si influenza, ma anzi si esalta, attraverso queste attività, la libertà del singolo – nella dimensione individuale e relazionale – né si compromette quel connotato di libertà che, nella sua funzione prioritariamente educativa, caratterizza l’insegnamento<sup>13</sup>.

È certamente, questa, una prospettiva che si pone in discontinuità rispetto a quella, oggetto negli ultimi anni di numerosi interventi normativi, che porta con sé la pretesa a ‘formare’ secondo un certo orientamento ideologico i soggetti cui essa viene impartita, ai fini della formazione professionale e della costruzione delle c.d. competenze: chiari, in questo senso, sono gli obiettivi formativi primari della l. n. 107 del 13 luglio 2015, il cui art. 1 co. 7, lett. d) prevede il “potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all’autoimprenditorialità”<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> Così E. Grosso, *Malattie mentale e suffragio universale: le aporie della democrazia rileggendo “La giornata di uno scrutatore” di Italo Calvino*, in *Costituzionalismo.it*, n. 2 del 2018, p. 11, nel riferimento a N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino, 1984, p. 6 ss.

<sup>12</sup> A. Ruggeri, *Il diritto all’istruzione (temi e problemi)*, in A. Ruggeri, *Itinerari di una ricerca sul sistema delle fonti, XII – studi dell’anno 2008*, Giappichelli, Torino 2009, p. 391.

<sup>13</sup> Così G. Lombardi, *Contributo allo studio dei doveri costituzionali*, Giuffrè, Milano 1967, p. 444.

<sup>14</sup> Tale obiettivo ha portato il Miur a promuovere un Programma Operativo Nazionale “Per la scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento” per la realizzazione di progetti di “Potenziamento dell’educazione all’imprenditorialità”, grazie ai Fondi Strutturali Europei –2014-2020 - Asse I.

## 2.1. L'educazione (civica) come mezzo di realizzazione di cultura costituzionale

Il tema dell'educazione civica nei programmi scolastici, e, più in generale, dell'insegnamento di principi e valori inerenti la convivenza e la cittadinanza agli studenti dei vari ordini e gradi, è questione che ha conosciuto varie fasi e tappe e i cui momenti iniziali si collocano negli anni di poco successivi all'entrata in vigore della Costituzione, pur con un prologo nel corso dei lavori dell'Assemblea Costituente. L'11 dicembre 1947 è infatti votato all'unanimità un Ordine del Giorno presentato da Aldo Moro in cui si richiedeva 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 giovane generazione delle conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sicuro retaggio del popolo italiano”<sup>15</sup>.

La volontà era quella di fondare la scuola – e quindi l'educazione delle generazioni più giovani ai fini dello “sviluppo progressivo della personalità mediante una adeguata cognizione del proprio io e del mondo”<sup>16</sup> - su basi del tutto differenti da quella fascista<sup>17</sup>. D'altronde, il compito di ricostruire anzitutto moralmente il Paese spettava, dopo la famiglia, proprio all'istituzione scolastica, “vera pietra angolare [...] del grande edificio: la scuola che il popolo deve apprendere ad amare e a tutelare come il vero tempio civile della Nazione”<sup>18</sup>.

Vi era quindi già in tale sede la consapevolezza del valore pedagogico della Costituzione come “tavola di diritti e doveri da divulgare”<sup>19</sup>, tra le altre cose, attraverso la previsione del deposito “nella sala comunale di ciascun Comune della Repubblica per rimanervi esposto, durante tutto l'anno 1948, affinché ogni cittadino possa prenderne cognizione” (XVIII disp. trans., co. 1).

Dell'educazione civica e della Costituzione come “materia” di insegnamento vi è traccia per la prima volta solo nel DPR n. 503 del 14 giugno 1955, contenente i programmi didattici per la scuola primaria, che fa riferimento, alla “educazione morale e civile”. È poi con il DPR n. 585 del 13 giugno 1958, contenente *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* che i programmi di storia sono per la prima volta integrati con l'educazione civica. Tale Decreto si apre con la *Premessa* per cui questa materia “si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi

---

<sup>15</sup> Atti Ass. costituente, seduta plenaria, 11 dicembre 1947 p. 3076. Ordine del giorno presentato dagli Onorevoli Moro, Franceschini, Ferrarese e Sartor. In generale, sul dibattito svoltosi all'interno dell'Assemblea costituente sulla scuola e sull'istruzione, L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea costituente*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro sinistra*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 327-356.

<sup>16</sup> A. Moro, *Relazione su i principi dei rapporti sociali (culturali)*, p. 1,

<sup>17</sup> C. Bergonzini, *La Costituzione tra Famiglia, Scuola e Società*, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 10 n. 15-16 del 2018, p. 40.

<sup>18</sup> U. della Seta, *Intervento in Assemblea plenaria durante la seduta pomeridiana del 21 aprile 1947*, p. 3142

<sup>19</sup> O. Condorelli, *Intervento in Assemblea plenaria durante la seduta di mercoledì 21 maggio 1947*, p. 4118.



verso le forme e le strutture della Vita associata”. L’educazione, soprattutto se connessa a tali tematiche, si immedesima con il fine proprio della scuola e si proietta “verso la vita sociale, giuridica, politica, verso cioè i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta”. In ciò sta il rapporto con la Costituzione e l’insegnamento dei suoi principi: dal momento che “l’educazione civica mira [...] a suscitare nei giovani un impulso morale a secondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza”. In questo senso, tale insegnamento viene concepito in funzione dell’esigenza “di mettere in collegamento le classiche materie di insegnamento con elementi emergenti dalla realtà”<sup>20</sup>.

Tuttavia, tali aspirazioni ideali non trovano negli anni successivi all’approvazione di questo DPR, concreta realizzazione nel mondo scolastico, nonostante i provvedimenti che nel tempo si susseguono: il Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, contenente *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, fa riferimento all’educazione civica come a quella materia il cui insegnamento passa “attraverso il contatto col mondo civile e la presa di coscienza dei valori sui quali si fonda la Costituzione, l’offerta di conoscenza di problemi e di metodologie per la valutazione critica dei fatti, nonché attraverso un concreto esercizio di vita democratica nella scuola, di ricerca e di dialogo nel rispetto più attento della libertà di coscienza morale e civile degli alunni”; il DPR n. 104 del 12 Febbraio 1985, contenente l’*Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, colloca invece unitariamente storia, geografia e studi sociali e collega questi ultimi alla conoscenza delle “origini storiche e ideali della Costituzione”; la Direttiva Ministeriale n. 58 dell’8 febbraio 1996, contenente i *Programmi di insegnamento di educazione civica*, nell’Allegato relativo alle *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale*, attesta come “questa complessa e fondamentale attività educativa, che ha finora sofferto di un’incerta collocazione culturale e istituzionale, viene ora ridefinita sia come dimensione comune all’intera vita scolastica, sia come autonomo insegnamento, che si qualifica anche come “cultura costituzionale”, per il rilievo strategico, civile, politico, formativo che la Costituzione italiana è venuta manifestando in questi quasi cinquant’anni di vita democratica”; la l. n. 53 del 28 marzo 2003 contiene invece una delega al governo per la definizione delle *Norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* e a essa si dà attuazione con la c.d. Riforma Moratti<sup>21</sup>, la quale attribuisce rilievo a

---

<sup>20</sup> Così A. Poggi, *NCS e cittadinanza: un circuito virtuoso da recuperare come contenuti della materia dell’educazione civica*, in G. Chiosso, A. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 2020, p. 187 ss.

<sup>21</sup> In attuazione di tale legge delega, il 19 febbraio 2004 è emanato il decreto legislativo n. 59 recante *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione*, a norma dell’articolo 1 della L. 28 marzo 2003, n. 53, corredato da quattro allegati recanti rispettivamente: Indicazioni nazionali per i piani di studio

sei obiettivi specifici di apprendimento, tra i quali, se pur con opachi riferimenti alla Costituzione<sup>22</sup>, la cittadinanza; il d. l. n. 137 del 1 settembre 2008, contenente *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, prevede poi l'introduzione, a partire dall'anno scolastico 2008/2009 e nel primo e secondo ciclo di istruzione, di attività di sensibilizzazione e formazione ai fini dell'acquisizione "delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione" nel monte ore previste per le materie storico-geografiche e storico-sociale, se pur entro i limiti "delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente" (art.1 co. 2); in ultimo, con riferimenti all'educazione civica nella sua imprescindibile connessione con l'insegnamento della Costituzione, si pongono la l. n. 222 del 23 novembre 2012, contenente *Norme sull'acquisizione di conoscenze e competenze in materia di cittadinanza e Costituzione e sull'insegnamento dell'inno di Mameli nelle scuole* e la l. n. 107 del 13 luglio 2015, contenente la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Ciò, fino a giungere, oggi, all'entrata in vigore della l. n. 92 del 20 agosto 2019<sup>23</sup>.

Tale legge prevede l'introduzione – o, meglio, come visto, la reintroduzione, pur "diluita" nel monte ore di tutte le materie – dell'insegnamento scolastico di tale materia: partendo dall'idea che essa contribuisca alla formazione di cittadini responsabili e attivi e alla promozione della partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri (art. 1, comma 1) tale legge stabilisce che, a decorrere dal 1° settembre del primo anno scolastico successivo alla sua entrata in vigore, sia istituito, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica (art. 2, comma 1), per sviluppare la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civili e ambientali della società.

---

personalizzati delle attività educative della scuola dell'infanzia (Allegato A); della scuola primaria (Allegato B); della scuola secondaria di I grado (Allegato C); nonché Profilo educativo culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (Allegato D); il 19 novembre 2004 è emanato il decreto legislativo n. 286, recante *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto*, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53; il 15 aprile 2005 è emanato il decreto legislativo n. 76 recante *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione* a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 53/2003; sempre il 15 aprile 2005 è emanato il decreto legislativo n. 77 recante *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro* in attuazione dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53; il 17 ottobre 2005 è emanato il decreto legislativo n. 226 recante le *Norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, adottato ai sensi degli artt. 1 e 7 della legge 53/2003; il 17 ottobre 2005 è emanato il decreto legislativo n. 227 recante *Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento*, adottato ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003 n. 53.

<sup>22</sup> Secondo A. Pugiotto, *La Costituzione tra i banchi di scuola*, cit., p. 7, "si tocca così il punto più basso della parabola dell'educazione civica come insegnamento finalizzato alla diffusione di una specifica cultura costituzionale".

<sup>23</sup> Per una ricostruzione più dettagliata, si veda il contributo di S. Panizza, *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*, cit.



In tale contesto all'Università è riconosciuto un rilievo particolare, quale soggetto istituzionale che, ai sensi dell'art. 8, può essere chiamato a integrare "l'insegnamento trasversale dell'educazione civica" con altre esperienze e iniziative.

### 3. L'Università per le scuola: la Terza missione come apertura alla società civile

Negli ultimi anni, alla ricerca e alla didattica, si è progressivamente affiancata, senza risolversi nell'una o nell'altra, la Terza missione, anima del mondo accademico che mira a instaurare un dialogo tra la società e le Università; queste ultime, quali risorse presenti e attive in un determinato territorio, acquisiscono così un ruolo di particolare rilievo sia all'interno dei singoli territori che nel contesto complessivo del Paese<sup>24</sup>. La Terza missione è un fenomeno complesso<sup>25</sup>, che ha assunto negli ultimi anni un significato particolare all'interno della c.d. *economia della conoscenza*<sup>26</sup>: quest'ultima, nel quadro di sistemi *performance-based* per l'assegnazione dei finanziamenti per la ricerca alle Università, è infatti strettamente connessa al raggiungimento di risultati che siano immediatamente quantificabili in termini, appunto, economici<sup>27</sup>. Chiaro esempio è quello fornito dalla valorizzazione della ricerca attraverso brevetti o per mezzo dei piani di trasferimento tecnologico.

Sotto questo profilo, a livello europeo, già nel 2012 la Commissione Europea ha iniziato a finanziare un progetto dal titolo *European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*, con il coinvolgimento di otto centri di ricerca europei, all'esito del quale è stato prodotto un "Green Paper" dal titolo *Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions*; con il programma Horizon 2020, poi, è stato introdotto un capitolo dedicato a sette *societal challenges*<sup>28</sup>, mentre a inizio 2018 il Commissario

---

<sup>24</sup> C. Facchini, A. Vargiu, *Le università come servizio di utilità collettiva*, in *Autonomie locali e servizi sociali*, n. 1 del 2020, p. 5; si veda anche T. Vorley, J. Nelles, *Building entrepreneurial architectures: a conceptual interpretation of the third mission*, in *Policy Futures in Education*, Vol. 7, n. 3 del 2009, pp. 284-296.

<sup>25</sup> M. Binotto, S. Nobile, *Università italiana e Terza missione*, in M. Morcellini, P. Rossi, E. Valentini (a cura di), *Per un database sull'Università*, Franco Angeli, Milano, 2017, p. 200.

<sup>26</sup> Per una trattazione estesa di questo tema, si veda M. Gibbons, *Science's New Social Contract with Society*, in *Nature*, 402, 1999, C81-C84. Fa riferimento alla valorizzazione economica della conoscenza il Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 – La Terza Missione nelle Università, p. 559.

<sup>27</sup> Questi dati sono riportati da B. Blasi, A. Bonaccorsi, C.A. Nappi, S. Romagnosi, *Rapporto ANVUR sullo Stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, p. 495.

<sup>28</sup> "Le sfide sociali" rappresentano il terzo dei tre pilastri del nuovo Programma Quadro Horizon 2020. Questo pilastro rispecchia le priorità strategiche della strategia Europa 2020 e affronta grandi preoccupazioni condivise dai cittadini europei e di altri paesi. Un approccio incentrato sulle sfide riunisce risorse e conoscenze provenienti da una molteplicità di settori, tecnologie e discipline, fra cui le scienze sociali e umanistiche. Si intendono coprire attività che spaziano dalla ricerca alla commercializzazione, incentrandosi su quelle connesse all'innovazione, quali i progetti pilota, la dimostrazione, i banchi di prova e il sostegno agli appalti pubblici e all'adozione commerciale. Si istituiranno collegamenti con le attività dei partenariati europei per l'innovazione. Le attività interessano l'intero ciclo di vita che va dalla ricerca di base al mercato, con un nuovo accento sulle attività connesse all'innovazione, quali le azioni pilota, le dimostrazioni, i test a sostegno e allo svolgimento di gare d'appalto, la progettazione, l'innovazione sociale e la commercializzazione delle innovazioni. Rinvenibile all'indirizzo <https://horizon2020.apre.it/struttura-e-programmi/societal-challenges/>.

europeo per la Ricerca, la Scienza e l’Innovazione ha annunciato che il nuovo Programma quadro della ricerca e dell’innovazione (FP9), avrebbe dedicato uno dei tre filoni delle *Global Challenges* previste al finanziamento della ricerca di tipo *mission-oriented*<sup>29</sup>.

Tuttavia, per quanto questa dimensione abbia una sua innegabile importanza ai fini della produzione di conoscenza, essa non esaurisce il significato e il senso più proprio della Terza missione, oggi progressivamente sempre più attenta alla dimensione sociale<sup>30</sup>.

In Italia, la rilevazione sistematica delle attività di Terza missione delle Università è svolta dall’ANVUR attraverso gli esercizi di Valutazione della Qualità della Ricerca, per la prima volta a partire dalla VQR 2004-10 e, poi, successivamente con la VQR 2011-14. Nella VQR 2004-2010, la Terza missione è intesa come “apertura verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze, che include oltre alle attività di valorizzazione economica della ricerca, anche iniziative dal valore socio-culturale ed educativo”<sup>31</sup> ed è misurata attraverso indicatori quantitativi: 1) gli importi dei contratti di ricerca o consulenza acquisiti con committenza esterna; 2) i brevetti concessi di titolarità delle istituzioni; 3) le imprese spin off attivate; 4) la partecipazione a incubatori di impresa e consorzi di trasferimento tecnologico; 5) gli scavi archeologici attivi; 6) i poli museali; 7) altre attività di terza missione non comprese tra le precedenti; dopo il primo esercizio di valutazione, la VQR 2011-2014 sembra acquisire maggiore consapevolezza del ruolo delle Università non solo nella sperimentazione, ma anche nella valorizzazione sociale della conoscenza, attraverso la messa a disposizione della collettività, da parte del mondo accademico, del patrimonio culturale che lo anima<sup>32</sup>.

È così ampliata l’area di beni pubblici di natura sociale ed educativa ed è aumentato il numero di indicatori<sup>33</sup>: al posto dell’indicatore generico “Altre attività di terza missione” sono inseriti, tra gli altri, la formazione continua e, soprattutto, il Public engagement<sup>34</sup>; in un rapporto da genere a specie<sup>35</sup> tra la Terza

---

<sup>29</sup> Si veda in proposito il Report di Mariana Mazzucato contenente le *Raccomandazioni strategiche per ricerca e innovazione mission-oriented in Europa, Mission-oriented research & innovation in the European Union. A problem-solving approach to fuel innovation-led growth*, 2018, reperibile all’indirizzo [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/mazzucato\\_report\\_2018.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/mazzucato_report_2018.pdf)

<sup>30</sup> A. Carrión, V.R. García-Gutiérrez, M.C. Bas, J.M. Carot, *A new methodology for measuring third mission activities of universities*, Conference Paper, marzo 2012.

<sup>31</sup> Così nella VQR 2004-2010.

<sup>32</sup> B. Blasi, A. Bonaccorsi, C.A. Nappi, S. Romagnosi, *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*, p. 494 e 501.

<sup>33</sup> B. Blasi, A. Bonaccorsi, C.A. Nappi, S. Romagnosi, *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 - La terza missione nelle Università*, p. 559. La stessa Anvur peraltro, attesta come “esistono molte modalità con cui la Terza missione prende forma, oggetto di un’ampia letteratura che non è il caso di discutere”.

<sup>34</sup> Il D.M. 458 del 27 giugno 2015, recante le *Linee guida di valutazione della qualità della ricerca*, include in essa esplicitamente le attività di terza missione.

<sup>35</sup> S. Boffo, R. Moscati, *La terza missione dell’Università, Origini, problemi e indicatori*, cit, p. 256. Secondo gli autori, la Terza missione può essere pensata come la risultante di tre filoni: innovazione e trasferimento tecnologico, educazione permanente e Public engagement.



missione e il Public engagement, quest'ultimo è inteso quale “insieme di attività senza scopo di lucro con valore culturale, educativo e di sviluppo della società”<sup>36</sup> e quale complesso delle modalità “in cui l'attività e i benefici di formazione e ricerca possono essere condivisi con il pubblico”, in un processo a due vie di ascolto e interazione<sup>37</sup>.

Si introduce, così, in tale esercizio di valutazione, una distinzione netta tra: a) Terza Missione di valorizzazione economica della conoscenza, volta a favorire la crescita economica attraverso la trasformazione della conoscenza prodotta dalla ricerca in conoscenza utile a fini produttivi; e b) Terza Missione culturale e sociale, finalizzata alla produzione di “beni pubblici” che aumentano il benessere della società e interessano la collettività.

Nella prima tipologia, collegata ai rapporti tra ricerca e industria, continuano a rientrare la gestione della proprietà intellettuale, la creazione di imprese e la ricerca conto terzi, ovvero quelle forme di ricerca o di consulenza con committenza esterna; a causa dei costi sempre maggiori e “dell'importanza strategica della Ricerca e Sviluppo [...] le società [private] intraprendono ricerca in cooperazione con altre compagnie, con università e con istituzioni pubbliche nel mondo. Così facendo contribuiscono a creare e dare forma a una rete orizzontale di ricerca e sviluppo che si diffonde in settori e Paesi”<sup>38</sup>; l'Università assume e mantiene così il ruolo di attore economico-produttivo, capace di intercettare finanziamenti pubblici o privati grazie all'utilizzazione economica dei risultati della ricerca universitaria (incubatori e spin-off accademici)<sup>39</sup>: si è valutato ad esempio che nel periodo 2004-2010 complessivamente 82 Università italiane, sulle 95 valutate, abbiano raccolto oltre 3 miliardi di euro per contratti di conto terzi<sup>40</sup>.

Se certamente così si agevola la costruzione di reti territoriali, nazionali e transnazionali, incentrate sulla produzione e scambio di conoscenza, il rischio, in questi casi, è che proprio la conoscenza sviluppata dal sistema pubblico di ricerca attraverso una Terza missione così intesa, assuma una connotazione privatistica.

Non è quindi sufficiente questa prospettiva per dar conto dell'influenza che la produzione di conoscenza può comportare nel contatto tra Università e società. Limitarsi a una quantificazione prettamente economica, che si fonda sulla misurazione di valore determinata dagli introiti che da questo terzo flusso

---

<sup>36</sup> Anvur, Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale della Ricerca Dipartimentale (Sua-Rd), 2015, p. 21.

<sup>37</sup> Così G. Sobrino, *La promozione della cultura e della ricerca scientifica come strumenti di democrazia, anche di fronte alla pandemia Covid-19*, in L. Imarisio, M. Malvicini, G. Sobrino (a cura di), *Tra emergenza, eccezione e precauzione. Diritti e doveri di cittadinanza di fronte alla pandemia Covid-19*, Collane Unito, 2020, p. 25-26.

<sup>38</sup> M. Castells, *L'età dell'informazione*, Università Bocconi Editore, Milano, 1996.

<sup>39</sup> B. Blasi, A. Bonaccorsi, C.A. Nappi, S. Romagnosi, *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 - La Terza missione nelle Università*, cit., p. 559.

<sup>40</sup> B. Blasi, A. Bonaccorsi, C.A. Nappi, S. Romagnosi, *Rapporto ANVUR sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013, II.2.3 - La Terza missione nelle Università*, p. 562.



possono derivare ai singoli Atenei<sup>41</sup>, non consente infatti di prendere in considerazione tutte quelle attività che producono un impatto non valutabile in termini immediatamente monetari.

Sono allora i progetti che rientrano nella seconda tipologia di Terza Missione ad assumere, per il tema che qui interessa – e in forza del ruolo attribuito all'Università proprio dalla l. 92 del 20 agosto 2019 – preminente importanza. Attraverso di essi, l'Università sviluppa e realizza attività di servizio in favore alla società<sup>42</sup>, proponendosi, in un'ottica pubblica e relazionale, come risorsa di contenuti culturali ed educativi funzionali ad incentivare la partecipazione a decisioni e orientamenti collettivi<sup>43</sup>.

Si tratta di attività che mirano a realizzare con la collettività forme di comunicazione bidirezionale<sup>44</sup>, volte a far venire meno quella separazione tra chi esercita, come comunità scientifica, la propria attività all'interno dell'Accademia e la società<sup>45</sup>.

È questa la dimensione della Terza missione che meglio esalta quel nesso imprescindibile tra istruzione, educazione e cittadinanza e che, in quanto tale, consente di contrastare, perlomeno idealmente, quella tendenza che, soprattutto negli ultimi anni, vede il sistema di istruzione – dall'Università ai gradi inferiori – giustificare la propria esistenza, quale mero strumento finalizzato a preparare all'accesso al mercato del lavoro.

L'Università, così, attraverso la Terza missione, ha la possibilità di aprirsi alla società e al suo interno, per quanto qui interessa (anche) alle scuole, al fine di incrementare la conoscenza, la discussione e il dibattito sui temi che riguardano la Costituzione e i principi a essa sottesi e che informano il nostro ordinamento<sup>46</sup>.

---

<sup>41</sup> Cfr. M. Binotto, S. Nobile, *Università italiana e Terza missione*, cit., p. 201.

<sup>42</sup> S. Boffo, R. Moscati, *La terza missione dell'Università, Origini, problemi e indicatori*, in *Scuola democratica*, n. 2 del 2015, p. 256.

<sup>43</sup> Vi fa riferimento in questo senso L. Gallino, *Tecnologia e democrazia*, Einaudi, Torino, 2014.

<sup>44</sup> M. Gibbons, *Engagement with the community: The emergence of a new social contract between society and science*. Relazione presentata al workshop della Griffith University Community Engagement, 4 Marzo 2005, South Bank campus, Queensland e L. Compagnucci, F. Spigarelli, *The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints*, in *Technological Forecasting & Social Change*, n. 161 del 2020, p. 1. Si veda altresì il *Rapporto Annuo sullo Stato del Sistema Universitario e della ricerca 2018*, p. 496.

<sup>45</sup> M. Binotto, S. Nobile, *Università italiana e Terza missione*, cit., p. 205.

<sup>46</sup> Si alimenta, così, l'attenzione verso la questione della formazione di cittadini consapevoli, affrontata oggi peraltro anche in Europa, come riportato nel rapporto *Citizenship Education at School in Europe 2017*, pubblicato dall'**Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura** (EACEA) istituita il 1° gennaio 2006 per gestire i programmi dell'Unione europea in materia di istruzione, cultura e nel campo audiovisivo. Nel testo sono individuati i diversi approcci con cui l'educazione alla cittadinanza è insegnata nei diversi Stati membri dell'Unione europea e in altre nazioni europee quali Bosnia ed Erzegovina, ex-Repubblica jugoslava di Macedonia, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Norvegia, Serbia, Svizzera e Turchia. Sempre a livello di Unione europea, rientra tra le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, la "materia di cittadinanza", che va a indicare la capacità di "individuare collegamenti e relazioni" e di "collaborare e partecipare" attivamente alla vita sociale. Si veda in tal senso il *Libro bianco sull'istruzione e formazione* presentato nel 1995 dalla Commissione europea, su iniziativa di Edith Cresson, Commissario per la ricerca, l'istruzione e la formazione, Pádraig Flynn, commissario per l'occupazione e gli affari sociali, e con l'accordo di Martin Bangemann, Commissario per l'industria, le telecomunicazioni e le tecnologie dell'informazione. Il 22 Maggio 2018, il Consiglio dell'Unione Europea ha approvato le nuove *Raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che hanno la funzione di stimolare gli Stati



#### 4. Perché conoscere e far conoscere la Costituzione?

Perché tutto ciò assume fondamentale rilievo?

L'istruzione (formalizzata in programmi scolastici) è oggetto del diritto-dovere di cui all'art. 33 della Costituzione, quale diritto sociale primariamente funzionale allo sviluppo della persona e alla sua emancipazione<sup>47</sup>, si pone in coerenza con gli artt. 2 e 3 co. 2 Cost., ai fini della diffusione di un'idea di cittadinanza come appartenenza a una comunità politica consapevole e democratica.

Necessita quindi anche di una componente educativa, fatta di trasmissione di ideali, speranze e opinioni funzionali a diffondere quei principi che si pongono alla base della convivenza sociale, la quale si compone, prima di tutto, “di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad 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 [così] 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”<sup>48</sup>.

Educare all'esistenza di una dimensione collettiva e, attraverso di essa, alla vita democratica implica consentire di sviluppare e perfezionare la percezione relativa alla sfera di ciò che è realmente fondamentale riferendosi alla persona, immersa in una rete di relazioni, di esperienze e di bisogni, e non all'essere umano inteso in senso astratto e atomistico, come titolare di una relazione esclusiva con il potere pubblico<sup>49</sup>; ciò è preconditione essenziale per l'esistenza di ogni ordinamento.

Insegnare la Costituzione vuol dire, in questo senso, trasmettere un'idea di potere, aiutare a distinguere quello che legittimamente si esplica da quello arbitrario. Una effettiva conoscenza dei meccanismi che regolano l'esistenza delle istituzioni<sup>50</sup>, potrà pertanto realizzare quel reale controllo dei governati su chi governa, conseguenza dell'essere, la democrazia, “il potere pubblico in pubblico”<sup>51</sup>.

Insegnare la Costituzione significa far comprendere come ogni società, per poter esistere, abbia bisogno di riconoscersi intorno a un nucleo di principi comuni condivisi.

---

Membri a realizzare politiche nazionali di istruzione e formazione che siano più adeguate ai contesti sociali, economici e culturali contemporanei. Tra queste, vi rientra la competenza per la cittadinanza, ossia quella che consente di esercitare un ruolo attivo nel contesto sociale, politico e culturale in cui si vive. Le conoscenze riguardano le norme che governano il vivere comunitario nei suoi aspetti sociali, culturali ed economici, a livello locale, nazionale ed europeo.

<sup>47</sup> R. Calvano, *Il Diritto dovere all'istruzione*, cit., p. 132-133.

<sup>48</sup> J. Dewey *Democrazia e Educazione*, cit., p. 95.

<sup>49</sup> U. Allegretti, *Profilo di storia costituzionale italiana. Individualismo e assolutismo nello Stato liberale*, Il Mulino, Bologna, 1989, p. 28.

<sup>50</sup> A. Pugiotto, *La Costituzione tra i banchi di scuola*, cit. p. 20. p. 1. Si veda altresì M. Ruotolo (a cura di), *La Costituzione aperta a tutti*, Roma TrePress, Roma, 2019.

<sup>51</sup> N. Bobbio, *La democrazia e il potere invisibile*, in *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino, 1980, p. 86.



Tra questi, primariamente, quello solidaristico: la solidarietà, infatti, è una nozione che per sua natura esige di restare in contatto con il contesto sociale e culturale e che appartiene “a quei principi o a quelle clausole generali, flessibili, che la tecnica giuridica ha apprestato perché il sistema giuridico possa disporre di finestre aperte sulla società, per tenerne il passo senza che sia necessario un ininterrotto, faticoso, quasi sempre tardivo aggiornamento attraverso nuove norme”<sup>52</sup>.

Allo stesso tempo, senza dubbio, particolare importanza deve essere ascritta – e in questo senso essa deve essere conosciuta soprattutto dai più giovani - alla matrice antifascista che ha dato forma specifica, nel nostro ordinamento giuridico, alla fase costituente e che trova senso e collocazione nel divieto di riorganizzazione del partito fascista, di cui alla XII Disposizione transitoria e finale della Costituzione. Essa assume un significato ampio che qualifica la Carta fondamentale in modo permanente e che introduce un limite di carattere ideologico programmatico alla pratica politica<sup>53</sup>.

Affrontare tali tematiche con gli studenti mira a mettere in gioco le preconoscenze che questi hanno in merito al periodo del fascismo, in modo che, ricostruendo attivamente il quadro storico-sociale e politico in cui si colloca la nascita della Costituzione repubblicana, si possa consapevolmente analizzare il presente. Ciò, peraltro, diventa ancora più urgente se sol si considera che il Parlamento europeo, il 25 Ottobre 2018, ha ritenuto necessario approvare una risoluzione relativa all’aumento della violenza neofascista in Europa, asserendo che “l’ideologia fascista e l’intolleranza sono sempre associate a un attacco alla democrazia stessa”.

In un contesto di rinvigorito attivismo di gruppi neofascisti, è allora sempre più necessario affermare quei principi che hanno dato origine, dopo vent’anni di dittatura, al nostro ordinamento costituzionale, ribadendo che unità e identità nazionale si fondano su questa premessa valoriale – di cui il movimento di Resistenza italiana ne è la radice<sup>54</sup> - e ricordando che un’involuzione di tipo autoritario non è il frutto casuale di eventi storici irripetibili, come a dire che il fascismo è il passato e il passato non ritorna<sup>55</sup>, ma è una sempre immanente minaccia in un sistema politico liberal – democratico<sup>56</sup>. Non appare corretto, oggi, dire che la XII disposizione transitoria e finale “sta dove sta”, “perché si è voluto con la sua collocazione implicitamente sottolineare che il fascismo è il passato e il passato non ritorna”<sup>57</sup>.

---

<sup>52</sup> S. Rodotà, *Solidarietà. Un’utopia necessaria*, Laterza, Roma-Bari, 2014, p. 42.

<sup>53</sup> C. Mortati, *Lezioni di diritto costituzionale italiano e comparato*, Edizioni ricerche, Roma, 1961, p. 87-88; cfr. anche G. Brunelli, *Struttura e limiti del diritto di associazione politica*, Giuffrè, Milano, 1991, p. 215.

<sup>54</sup> P. Marsocci, *Uguaglianza e memoria del legame costituzionale*, in *Costituzionalismo.it*, n. 3 del 2017.

<sup>55</sup> M. Luciani, *Antifascismo e nascita della costituzione*, in *Politica del diritto*, 1991, p. 191.

<sup>56</sup> L. Paladin, *Fascismo (diritto costituzionale)*, in *Enciclopedia del diritto*, vol. XVI, Giuffrè, Milano, 1967, p. 888.

<sup>57</sup> M. Luciani, *Antifascismo e nascita della costituzione*, in *Politica del diritto*, 1991, p. 191. Sia consentito, per considerazioni di carattere più generale sul punto – e con riferimento alla concessione di spazi pubblici subordinata alla sottoscrizione di dichiarazione antifasciste – il rinvio a F. Paruzzo, *Dichiarazioni antifasciste e concessione di spazi pubblici: il significato inclusivo ed esclusivo della Carta costituzionale*, in *Osservatorio costituzionale*, n. 5 del 2019, p. 237 ss.



Insegnare la Costituzione significa far comprendere come la sua trama leghi indissolubilmente in una triade - che rappresenta il filo conduttore chiamato a rimanere stabile affinché il cambiamento del presente possa porsi in un processo di costante evoluzione - i principi di dignità dell'essere umano (elevata a principio supremo della Costituzione e a valore "indivisibile" e "universale" nelle Dichiarazioni e nelle Convenzioni internazionali), diritti e doveri<sup>58</sup>. Vuol dire diffondere l'idea che la garanzia dell'effettività dei diritti e delle libertà di cui il singolo è titolare sia così strettamente connessa alla pratica della cittadinanza, non più riducibile allo *status* giuridico acquisibile secondo le regole prescritte dalla legge<sup>59</sup>, ma portatrice di una connotazione più ampia e comprensiva<sup>60</sup>, da intendersi quale "partecipazione dello straniero regolarmente soggiornante a una comunità - in cui l'appartenenza è data dall'elezione di residenza - che raggruppi tutti coloro che, condividendo le sorti di un territorio per il solo fatto di viverci, sono tra loro legati da vincoli appunto di diritti e doveri"<sup>61</sup>.

Ancora, spiegare i principi costituzionali significa educare a riconoscere e a promuovere un'identità collettiva aperta che "assicuri la pace e la giustizia tra le Nazioni" (art.11)<sup>62</sup>.

I cardini del costituzionalismo moderno e contemporaneo risiedono su tali presupposti ineliminabili<sup>63</sup> che, raccontati ai più giovani, consentono di sviluppare la loro capacità di mettere in relazione il passato con il presente, nonché i diversi livelli - individuale, sociale e istituzionale - dell'esistenza e della vita organizzata, attraverso il confronto tra i problemi e le domande delle generazioni di oggi con quelle di ieri, nonché con la comprensione del valore del pluralismo e del compromesso.

Insegnare la Costituzione vuole dire, in ultimo ma, forse, prima di ogni cosa, insegnare a leggerla, a tutti i livelli di istruzione, a partire dalla scuola primaria. Essa, invero, non è un testo ambiguo; parla chiaro, il suo linguaggio è preciso e ogni parola ha un suo peso: il 92% delle parole del testo appartengono al vocabolario italiano base e pochissimi sono i tecnicismi giuridici<sup>64</sup>. Meglio si comprende, allora, quella pretesa a cui prima si è fatto riferimento, prevista dalla XVIII disposizione transitoria e finale della Carta

---

<sup>58</sup> M. Ruotolo, *La Costituzione come limite al potere. A mo' di introduzione*, in M. Ruotolo, *La Costituzione aperta a tutti*, Roma Tre Press, Roma, 2019, p. 15-16.

<sup>59</sup> Le disposizioni normative che regolano in Italia, la cittadinanza, sono contenute, come noto, nella legge n. 91 del 5 febbraio 1992, contenente *Nuove norme sulla cittadinanza*.

<sup>60</sup> Cassazione SS.UU. n. 20661 del 2014 in tema di accesso degli stranieri al servizio civile e Corte cost. n. 172 del 1999 e n. 105 del 2001. Più di recente, si veda anche Corte cost., n. 119 del 2015. Cfr. in dottrina, A. Lollo, *Eguaglianza e cittadinanza. La vocazione inclusiva dei diritti fondamentali*, Giuffrè, Milano 2016, p. 11 ss.; si veda anche, nella vasta letteratura sul punto, E. Grosso, *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici. I modelli di riconoscimento*, Cedam, Padova, 1997.

<sup>61</sup> P. Costa, *La cittadinanza*, Laterza, Roma Bari, 2005, p. 3.

<sup>62</sup> Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino, 1990, VII-VIII.

<sup>63</sup> P. Marsocci, *Che cosa è la Costituzione per la scuola italiana: contributo al dibattito sul suo insegnamento nel sistema dell'istruzione*, in *Lo Stato: rivista semestrale di scienza costituzionale e teoria del diritto*, n. 12 del 2019, p. 298.

<sup>64</sup> T. De Mauro, *Introduzione. Il linguaggio della Costituzione*, in *Costituzione della Repubblica italiana*, Utet, Torino, 2006, pp. VII ss.

fondamentale: essa non è un testo scritto per gli addetti ai lavori, ma per i cittadini e, come tale, deve essere conosciuta in pieno.

Leggerla e di conseguenza farla leggere non vuol dire altro che rispondere all'intento di chi l'ha scritta, attraverso la strada maestra della conoscenza e dell'educazione<sup>65</sup>.

Solo facendo acquisire agli studenti gli strumenti per interpretarla e per contestualizzarla rispetto all'evoluzione dei rapporti sociali che essa stessa ambisce a regolare, componendone i conflitti, si può confidare che i più giovani possano partecipare consapevolmente a quel progetto così voluto dai padri costituenti di assicurare una società più giusta e più equa, le cui fondamenta non siano fragili da rischiare di essere spazzate via. Come scrive Bobbio, "c'è pubblico e pubblico. Riprendendo l'affermazione [...] secondo cui il popolo non sa quello che vuole, si potrebbe dire che il pubblico di cui ha bisogno la democrazia è quello composto da coloro che sanno quello che vogliono"<sup>66</sup>. A tale condizione si deve aspirare affinché ciascuno sia in grado di formare autonomamente la propria opinione, compiere scelte politiche con consapevolezza e così "orientare il proprio volere verso uno scopo, di prendere delle decisioni, senza essere determinati dal volere altrui"<sup>67</sup>.

## 5. Pluralità di esperienze e impegno condiviso

La International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), un'associazione internazionale che svolge ricerche sui temi educativi allo scopo di raccogliere dati utili ai singoli Paesi per migliorare le politiche relative al settore dell'istruzione<sup>68</sup>, nel 2009, ha pubblicato in tal senso i risultati di uno studio sul ruolo, nell'istruzione scolastica, dell'educazione civica<sup>69</sup>. L'indagine, che ha coinvolto 38 Paesi e riguardato oltre 140.000 studenti di circa 14 anni d'età, distribuiti in 5.300 scuole (per l'Italia, circa 3.700 studenti, 172 dirigenti scolastici e 3.200 insegnanti), ha visto il nostro Stato collocarsi nel segmento

---

<sup>65</sup> V. Onida, *Insegnare la Costituzione*, in A. Pugiotto (a cura di), *Per una consapevole cultura costituzionale*, cit, p. 340.

<sup>66</sup> N. Bobbio, *Teoria generale della politica*, Einaudi, Torino, 2009, p. 352.

<sup>67</sup> N. Bobbio, *Eguaglianza e libertà*, Einaudi, Torino, 1995, pp. 48 ss.

<sup>68</sup> Volume ICCS 2009 Encyclopedia. *Approaches to civic and citizenship education around the world*, consultabile sul sito della Associazione ([www.iea.nl](http://www.iea.nl)); il rapporto, con riferimento alla parte relativa all'Italia, è stato curato da Genny Terrinoni e Cristina Stringher, da p. 211 ss.. Per un commento si veda S. Panizza, *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*, n. 2 del 2019, p. 2 e ss.

<sup>69</sup> Le altre indagini sono state svolte nel 1971 con 9 Paesi partecipanti e nel 1999 con 28 Paesi partecipanti. Tale indagine è stata replicata nel 2016, sempre con lo scopo di conoscere "i modi nei quali i giovani sono preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini". Così A. Poggi, *NCS e cittadinanza: un circuito virtuoso da recuperare come contenuti della materia dell'educazione civica*, in G. Chiosso, A. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna, 2020, p. 185 ss.



medio-alto della classifica (al 10° posto) per varietà delle esperienze raccontate, vitalità, idealità e tensione civica<sup>70</sup>.

Negli ultimi anni, sono stati realizzati alcuni progetti volti a diffondere, attraverso la Terza missione dell'Università, la "cultura" della democrazia costituzionale dentro le scuole di ogni ordine e grado. La varietà delle esperienze viene qui raccontata attraverso l'esempio di due attività effettivamente svolte – se pur nella loro portata locale –, che, ben lungi dall'essere esaustive, sono esemplificative della grande vitalità, idealità e tensione civica che caratterizza queste realtà<sup>71</sup>, nonché è un indicatore dei diversi e possibili modi con cui è possibile svolgere un ruolo ampio di promozione del benessere collettivo.

### **5.1 Bambine e bambini: un giorno all'Università. L'Italia e l'Europa: dalla Costituzione all'Unione europea**

Nell'ambito dei progetti di Terza Missione dell'Università di Torino, il percorso "Bambine e bambini: un giorno all'Università", promosso dalla Città di Torino in collaborazione con l'Università e il Politecnico di Torino e coordinato dal Centro Interuniversitario Agorà Scienza è nato per avvicinare i piccoli allievi delle scuole primarie cittadine al mondo della ricerca scientifica e tecnologica. Per questo progetto, i ricercatori dell'Università di Torino hanno pensato per questi studenti percorsi didattici e giochi, ideando più di 30 progetti differenti.

Tra questi, la linea *Bambine e bambini: un giorno all'Università. L'Italia e l'Europa: dalla Costituzione all'Unione europea*, ha perseguito, secondo modalità interattive e attraverso giochi di ruolo, l'obiettivo di far comprendere, soffermandosi sulla funzione del diritto (la Costituzione italiana e il processo di integrazione europea) in relazione alla convivenza fra i singoli, prima, e tra gli Stati (europei), poi, l'importanza delle regole condivise quale strumento e antidoto utile a prevenire l'insorgere di conflitti di varia natura.

*"Immaginate di trovarvi su una barca che, a causa di un temporale, perde la rotta e naufraga su un'isola in cui ci siete solo voi. Niente adulti, insegnanti, telefoni o videogiochi".*

Così inizia il gioco di ruolo proposto ai bambini, suddivisi in due gruppi, a ciascuno dei quali, nei vari incontri, sono state presentate le caratteristiche della propria isola: dotata di una rigogliosa vegetazione, che assicura la possibilità di costruirsi delle abitazioni e delle canoe per pescare, l'una; priva di alberi, ma fornita di grotte - che permettono di ripararsi senza necessità di fabbricare case - e di prati ed erbe dalle quali è possibile ricavare fibre per tessere e per creare, dunque, abiti, l'altra.

---

<sup>70</sup> A. De Bortoli, *Iniziativa di public engagement*, in M. Morcellini, P. Rossi, E. Valentini (a cura di), *Per un database sull'Università*, Franco Angeli, Milano, 2017 pp. 211-222.

<sup>71</sup> A. De Bortoli, *Iniziativa di public engagement*, cit., pp. 211-222.



C'è da mangiare a sufficienza in entrambe, ma non c'è varietà – che si acquisirà, in una fase successiva, considerando la possibilità di scambio con altre isole - .

Ai bambini è poi stato comunicato che sarebbero rimasti in quel luogo per un lungo periodo e che, pertanto, si sarebbero dovuti dare regole destinate a durare.

*“Allora, come ci si organizza? Ci si alza al mattino e...cosa si fa? Ognuno fa ciò che preferisce? Ma all'ora di colazione non c'è nulla da mangiare e la sera non c'è un posto per dormire. E se piove?”*

Li si è aiutati, così, in questo percorso, a individuare le esigenze di base, come mangiare, dormire, vestirsi, stabilire una giornata di riposo, nonché a elaborare e assumere consapevolezza della necessità di una divisione del lavoro e di darsi regole comuni e condivise.

Anche in questo caso il dibattito, la discussione e il confronto sono stati essenziali.

*Saranno regole scritte o no? Chi le scrive? Tutti o alcuni rappresentanti? In quest'ultimo caso, come li scegliamo? Come si fanno a scrivere delle “buone regole” valide per tutti senza velo dell'ignoranza che copra la condizione personale di ciascuno? Come scriviamo queste regole in termini di linguaggio? Le devono capire tutti o basta che siano comprensibili, ad esempio, solo ai rappresentanti dei gruppi? Devono essere regole astratte e generali o puntuali? Omogenee o differenziate in caso di situazioni diverse? A chi sono rivolte le regole? A tutti o solo ai membri del gruppo? Se un giorno arrivano altri 10 bambini su una zattera...le regole che vi siete dati valgono anche per loro? Hanno diritto di imporvi le loro? o le rinegoziate insieme? Quante sono alla fine le regole fondamentali che vi siete dati (poché o molte)? Sono sufficienti o ne serviranno altre (ad esempio, per situazioni impreviste, o per sviluppare le regole di base)? In che rapporto devono stare con le regole fondamentali, secondo voi?*

Così facendo, aiutando i due gruppi a “darsi” una Costituzione in base a quanto emerso dalle loro discussioni plurali, li si è invitati a riflettere sulle caratteristiche proprie del diritto e sui principi della Carta Fondamentale, la nostra, che plasmano e informano la società attuale.

Una società che, nel gioco dell'isola, per la prima parte del laboratorio, non ha avuto modo di aprirsi allo scambio e al rapporto con altre.

*Accade, quindi, che i bambini naufragati sull'isola con fitta vegetazione e alberi da cui ricavare legno con la canoe, uscendo a pescare in mare aperto, si spingano più lontani del solito e approdino sull'altra isola.*

Ogni classe ha così avuto modo di presentarsi all'altra, di condurre le proprie negoziazioni per decidere le modalità di scambio tra prodotti, competenze e persone in base alle regole e alla forma di governo che si erano dati.

La riflessione si è così spostata sugli elementi positivi che possono derivare in capo a ciascuna comunità dall'incontro con l'altro e dalla condivisione, in modo da andare a definire le regole dei rapporti reciproci.

*Che cosa succede, quindi, alle due isole? Diventano uno Stato unico o ciascuno si tiene le proprie regole; nel caso: come lo si decide a livello interno? Si danno una bandiera e un nome comune? Ma come li si sceglie? Un'isola conta uguale all'altra o una delle due vale di più (ad esempio perché ci sono un maggior numero di bambini/perché produce cibo più buono/perché ci sono le grotte o invece il legno che ha permesso di arrivare sull'isola degli altri/perché è l'isola su cui sono arrivati i bambini con le canoe...); con le modalità di decisione scelte, si ri-regolano tutti gli aspetti della vita sulle isole o solo quelli di comune interesse?*

Attraverso l'esperienza fatta in classe, li si è portati, così a riflettere sul processo di formazione e affermazione dell'Unione europea e sui suoi Trattati, le cui regole rispondono all'esigenza di regolare interessi comuni tra soggetti, gli Stati, con storia, tradizioni e istituzioni diverse, nella consapevolezza, però, che anche le disposizioni dei Trattati, al pari di quelle dei testi costituzionali, mirano alla trasformazione della società e indicano una strada volta a evitare che quanto in essi contenuto possa rimanere mera enunciazione resa ineffettiva dalle diseguaglianze economiche e sociali.

## **5.2. Raccontare i diritti: l'alternanza all'Università**

Il percorso *Raccontare i diritti: l'alternanza all'Università*, rientra tra i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), introdotti dalla l. 30 Dicembre 2018, n. 145, che hanno sostituito, aggiornandola, l'Alternanza scuola-lavoro.

Si è trattata di un'attività svolta nell'ambito del progetto di interesse generale d'Ateneo, "L'alternanza all'Università (CRT Richieste ordinarie 2018 I Tornata)" ed è consistita in una proposta formativa eseguita in collaborazione con dei Licei e finalizzata ad avvicinare gli studenti alla ricerca, diffondendo la conoscenza della Costituzione italiana, analizzata in rapporto al cinema e alla letteratura.

Film e opere letterarie – rispetto ai quali gli studenti sono stati chiamati a redigere schede di analisi – sono stati, infatti, la base di un'immensa varietà di spunti volti a individuare problemi di diritto costituzionale alla luce dei quali esaminare in modo consapevole e critico la realtà politico-istituzionale attuale.

In fondo, per parlare di fine vita e consenso alle cure, che trovano il proprio fondamento negli articoli 13 e 32 della Costituzione, ben si può partire da "La ballata di Adam Henry" di Ian McEwan.

Per parlare di lavoro, di cui agli articoli 4, 35, 36 e 37 della Carta fondamentale, si può analizzare la precarietà raccontata nel film "Sorry we missed you" di Ken Loach. Con "Le ali delle libertà" di Frank Darabont si può riflettere sulle condizioni di vita all'interno delle carceri e la funzione rieducativa della pena. Con "Il miglio verde" della pena di morte, vietata dall'art. 27.

Al pari che negli altri progetti, studiare la Costituzione, attraverso la narrazione che ne è fatta tramite film o libri, le sue radici storiche e politiche, i suoi principi fondamentali e le regole in essa previste nella prospettiva più ampia della tutela dei diritti e del mantenimento della pace, delineare l'architettura



istituzionale che regola i tre poteri dello stato, i loro limiti e le forme della sovranità popolare, far conoscere il passato e le conquiste rivoluzionarie seguite alla conclusione della Seconda Guerra Mondiale è stato essenziale per poter esaminare il presente e per comprendere l'idea di società che essa riflette e sostanzia.

Da qui, il percorso è proseguito: i ragazzi, grazie all'aiuto di un videomaker, hanno realizzato delle brevi interviste in cui hanno raccontato il loro modo di vedere i diritti o in cui hanno chiesto a persone a loro vicine di farlo. Parità di genere, discriminazioni, diritto al lavoro - che spesso non riceve adeguata tutela - libertà religiosa, guerra, pace, libertà di espressione e fake news si sono così intrecciati in racconti che hanno visto, in chiave critica, nella la Costituzione repubblicana e nel suo programma la risposta più adeguata.

## **6. Educazione e pratica di cittadinanza. La realizzazione di una cultura costituzionale.**

Si è cercato, in questi contesti, di trasformare le metodologie dell'insegnamento per renderle coerenti con gli anni in cui viviamo: nel contesto della comunità scolastica, invero, ci si confronta quotidianamente con le difficoltà e le incongruenze tra quanto previsto e garantito dalla Carta costituzionale e quanto è stato possibile realizzare in termini di effettività dei suoi principi e pienezza di esercizio dei diritti a essi collegati.

In ciò è stato lo stimolo, ma anche la difficoltà del confronto con studenti e con insegnanti.

Pur senza pretese di esaustività, che peraltro esulano dalle competenze di chi scrive, in tali esperienze è stato riscontrabile un denominatore comune a livello metodologico che, qui, ci si limita a raccontare e che, in un certo senso, si ispira alla prospettiva educativa preconizzata da John Dewey nel 1916: essa, risulta connotata dall'attribuzione di un ruolo centrale non solo al programma didattico, ma soprattutto al discente, attraverso la condivisione di idee, il rispetto dello sviluppo dell'individuo e della conservazione di un rapporto tra scuola e vita in grado di coniugare insegnamento teorico e quotidianità e intelligenza pratica ed astratta. Pur nelle peculiarità di ciascun percorso, infatti, si è in ogni occasione tentato di improntare i diversi progetti alla costruzione di un "cammino" formativo collocato in una prospettiva pedagogica di ispirazione cognitivo-costruttivista<sup>72</sup>, attenta alle potenzialità dell'apprendimento cooperativo e tra pari, in coerenza con l'obiettivo di sviluppare le competenze e l'attitudine degli studenti a collaborare e partecipare, attraverso una comprensione profonda dei principi cardine che regolano la vita sociale e politica.

---

<sup>72</sup> M. Pellerey, *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in Rassegna CNOS, n. 2 del 2014.



Se lo scopo è educare alla pratica democratica, l'insegnamento non può che riflettere ed essere coerente con tale obiettivo.

Le attività didattiche sono così state pensate per porre al centro i ragazzi, favorirne la partecipazione attiva e mobilitarne le energie intellettuali. Attraverso la suddivisione in gruppi, la proposizione di domande-sentiero e di suggestioni sul tema oggetto delle lezioni, nonché l'adozione di pratiche dialogiche e collaborative in grado di focalizzare i bisogni e gli interessi specifici di approfondimento di ciascuna classe è stato possibile valorizzare le caratteristiche e l'apporto di ogni studente, sfruttare l'influenza motivante dell'interazione con gli altri - in particolare con il gruppo dei pari - e fornire esperienza diretta dei pregi (ma anche dei limiti e delle difficoltà) del confronto tra idee diverse in una prospettiva di convivenza, le cui forme di organizzazione e regolazione sono state così e più profondamente e attivamente comprese. Di fronte a molti dei problemi sociali e politici affrontati, gli incontri sono stati ispirati dall'intento, proprio dell'approccio dialogico-filosofico, di "abitare la domanda"<sup>73</sup> più che di fornire ad essa una - sola e univoca - risposta.

Domanda e risposta sono, infatti, due momenti fondamentali nel progresso della conoscenza: se ogni interrogativo cerca una soluzione, è anche vero il contrario, in un costante rinvio alla domanda per approfondirla, riformularla o superarla.

Ciò ha permesso, da un lato, di creare un clima aperto e costruttivo, spostando l'attenzione dalla conclusione corretta o condivisa alla capacità di cercare delle risposte e di rispettare le risposte altrui e così contribuendo all'adesione degli studenti al pluralismo e al rispetto della dignità della persona che rappresentano una delle più alte conquiste del costituzionalismo e che sono sottese a ogni processo democratico. Dall'altro lato, ha consentito di restituire valore alla complessità del reale di cui gli studenti fanno quotidianamente esperienza, chiarendo le relazioni tra le discipline e tra i fenomeni, tra azione e riflessione e tra realtà e strumenti teorico-concettuali che ambiscono a interpretarla e sistematizzarla.

L'educazione civica è una chiara esemplificazione di come, attraverso l'insegnamento, l'istruzione e l'educazione scuola e università realizzino cultura<sup>74</sup>. Se "l'ignoranza è l'appannaggio del popolo schiavo: la scienza del libero [...], la scienza del popolo libero è quella dei suoi Diritti, della sua Costituzione, del suo Governo, delle Funzioni de' suoi Magistrati, delle sue relazioni cogli altri popoli"<sup>75</sup>, allora, la democrazia, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori comuni, vive in "condizioni di perenne insicurezza"<sup>76</sup>. Per tale motivo, non può far a meno di una educazione che,

---

<sup>73</sup> C. Calliero, A. Galvagno, *Abitare la domanda: riflessioni per un'educazione filosofica nella scuola di base*, Morlacchi Editore, Perugia, 2010.

<sup>74</sup> E. Spagna Musso, *Lo Stato di cultura nella Costituzione italiana*, Morano Editore, Napoli, 1961, p. 13.

<sup>75</sup> Così si apre, con una citazione di L. Carlassare, *Nel segno della Costituzione. La nostra carta per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2012, con una citazione di Giuseppe Compagnoni della fine del Settecento.

<sup>76</sup> G. Sartori, *Democrazia. Cosa è*, Rizzoli, Milano, 2007.



avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, formi un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile necessaria per consolidare e perfezionare una idea democrazia e un modo democratico di intendere la convivenza e la coscienza sociale<sup>77</sup>.

Importante è in questo senso il passaggio della Relazione di Concetto Marchesi<sup>78</sup> sui *principii costituzionali riguardanti la cultura e la scuola* che, pur rifuggendo da forme retoriche, si ritiene qui importante richiamare: “il mondo della cultura e della scuola – specie in questo ultimo quarto di secolo – ha dato ai giovani un senso di soffocazione: è apparso come chiuso a tutte le esigenze del mondo morale; e più la cultura si elevava e affinava nelle sue particolari ricerche e applicazioni, più appariva il distacco dai principi di dignità e utilità sociale e da quell'aspirazione all'universale che è nello spirito dell'uomo. Così veniva formandosi il tecnico, il giurista, il letterato, lo storico, dentro un'orgogliosa clausura che badava a dar pregio allo strumento e alla persona [...]. Così la cultura più saliva in alto, più si estraniava dalla vita popolare e nazionale [...]. Invece di una comunione spirituale si cercò l'autorità: e l'indifferenza politica e morale divenne il gelido man to della dottrina. E quando l'enorme crisi del mondo scoppiò e avvenne l'urto immane delle forze in conflitto, quei maestri usciti all'aperto non seppero né vedere né ricercare né scoprire più nulla, e non ebbero più una parola da dire ai discepoli che si avviavano da soli verso la salvezza o la morte. Perché è avvenuto tutto questo? Per mancanza di capacità e di cultura? No: per mancanza di coscienza civile. [...] Soltanto una coscienza civile, qualunque essa sia, può far sentire la necessità di dare il più esteso valore all'opera individuale”.

---

<sup>77</sup> S. A. Scandurra, *L'educazione alla democrazia nel sistema educativo di istruzione e formazione italiano*, in Nuova Secondaria - n. 3, novembre 2015, p. 38.

<sup>78</sup> Commissione per la Costituzione, I Sottocommissione, Relazione del Deputato Marchesi Sui principii costituzionali riguardanti la cultura e la scuola, p. 37.