

Public History e *Public Pedagogy*. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»

Giuseppe Tognon

I. La crisi della «sfera pubblica» e della coscienza storica

Nell'ambito della *Public History*, la *pedagogia civile* o *pedagogia pubblica* (nella accezione anglosassone di «pubblico») non ha ancora trovato una collocazione chiara. D'altra parte, sia la prima che la seconda presentano ancora numerose incertezze epistemologiche: nel caso della *Public History*¹ per la difficoltà di tradurre in riflessione collettiva i risultati di una disciplina che richiede molte conoscenze specialistiche e che non è mai assolutamente oggettiva; nel caso della *pedagogia civile* per la radicale trasformazione della «sfera pubblica» in cui si è formato il concetto moderno di cittadinanza. La «sfera pubblica» è ormai destrutturata a causa della caduta delle ideologie e della scomparsa di molti «corpi intermedi» (partiti, associazioni, comunità di volontariato...) indispensabili per la costruzione di quel livello «meso» della intersoggettività che è stato fondamentale per la coesione sociale. A ciò si aggiunge la concorrenza che le scienze della natura fanno alle scienze umane le quali, come la storia e la pedagogia, si fondano sulla capacità dei soggetti di costruire significati in relazione a ciò che essi «vivono» e non soltanto sulla base di quello che «sanno». Le idee di libertà o di democrazia, ad esempio, sono diverse a seconda del contesto in cui si vive e possono essere universalizzate soltanto per via comparativa o attraverso una mediazione culturale mol-

¹ Lascio ad altri contributi del presente volume il compito di presentare e discutere gli obiettivi e le prime esperienze della *Public History*, che è anche il frutto della profonda trasformazione del modo di fare storia con le possibilità offerte dal digitale. Rinvio a proposito al blog *Digital&Public History* di Serge Noiret <<https://dph.hypotheses.org/author/sergenoiret>>. Sul compito civile della storia oggi cfr. l'interessante difesa della «lunga durata» di Armitage e Guldi (2014).

Giuseppe Tognon, LUMSA University, Roma, tognon@lumsa.it, 0000-0003-0966-1705

Giuseppe Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.06, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

to complessa. Le principali leggi scientifiche che sono alla base della scienza contemporanea sono invece comprensibili da tutti coloro che vi si applicano indipendentemente dalla loro provenienza e dalla loro lingua. Senza entrare in complessi problemi epistemologici sullo statuto delle scienze, possiamo dire con sufficiente sicurezza che la sfida della *pedagogia civile* è di andare oltre le logiche identitarie di ceto o di nazionalità che l'hanno guidata fino ad oggi per costruire un nuovo patriottismo che abbia come riferimento l'intera umanità. Per secoli la pedagogia civile è stata parte integrante del *Nation building*, ma oggi si deve confrontare con la fine dell'età delle Nazioni e con la critica di narrazioni basate su fattori storico-linguistici, religiosi, etnici, e in molti casi anche razzisti, che l'opinione pubblica ha rimesso in discussione². La secolarizzazione e la modernizzazione dei processi di cambiamento sociale hanno depotenziato – anche se non definitivamente superato – concezioni della società basate sulla stirpe, sulla superiorità di una cultura o su modelli formativi ispirati ad un patriottismo che oggi appare superato perché sono cambiate la percezione della storia e soprattutto i modelli di socialità.

Malgrado ciò, si ragiona ancora sulla possibilità che una *Public Pedagogy*, il cui fondamento teorico è ancora quello formulato dal filosofo J. Habermas nel lontano 1962³, contribuisca allo sviluppo di un nuovo spazio pubblico generato dall'«agire comunicativo», vale a dire dall'interazione razionale tra soggetti diversi che accettano di confrontarsi ed hanno gli strumenti adatti per farlo. Habermas sostenne che le comunità borghesi europee, transnazionali, emerse nei caffè e nei salotti del XVIII secolo, rappresentavano una prima forma idealizzata di «sfera pubblica». L'incontro tra persone sempre più colte e curiose, unite da medesimi interessi filosofici e scientifici e dalla lettura dei medesimi autori era stato fondamentale per la nascita di un'idea di società civile nella quale la dimensione pubblica e quella privata interagivano e in cui gli individui si rappresentavano come componente attiva di quella opinione pubblica che era la parte avanzata di una borghesia produttiva sempre più ampia e scolarizzata che doveva fungere da controllo sull'invadenza dei Sovrani e degli Stati. Estendendo la teoria critica della società ai regimi democratici, Habermas ha scritto che una buona «sfera pubblica» è fondamentale per mantenere sano un ordine democratico. Molti studiosi hanno continuato a precisare i caratteri della «sfera pubblica» e soprattutto a restringere la sua portata mostrando che, accanto al confronto sui massimi sistemi regolato da idee chiare e distinte o da regole intellettuali solide, esistono altre sfere pubbliche non meno importanti e soprattutto non meno efficaci. Per esempio, il sociologo Erving Goffman si applicò alla ricognizione di quello «spazio teatrale» o *frame* microsociologico in cui vengono ela-

² Per la storia della scuola italiana, cfr. Farinelli (2012). Per la costellazione concettuale che ha alimentato l'ideologia e la costruzione dell'Italia unita cfr. Banti, Chiavistelli, Mannori e Merriggi (2011).

³ Habermas (1990).

borati reti di significati e di interpretazioni della realtà che arricchiscono e rendono dinamica l'opinione pubblica nel quotidiano. La nozione «tradizionale» di sfera pubblica, basata sull'incontro tra persone che si riconoscono o condividono la medesima condizione, sulla curiosità, sulla circolazione delle idee, ma soprattutto sull'alfabetizzazione di ampie fasce di popolazione, si è poi evoluta con l'avvento dei media e delle tecnologie digitali. In un futuro non lontano la sfera pubblica non richiederà più una infrastruttura relazionale fondata sullo scambio fisico di oggetti, concetti ed emozioni, perché potrà svilupparsi attraverso reti digitali e neuronali sempre più sofisticate. C'è anche chi ha parlato dell'avvento, accanto a quello domestico e a quello lavorativo, di un *third place*, uno spazio nuovo e poliedrico che alimenta una diversa opinione pubblica sempre più integrata attraverso la Rete⁴. La discussione sulla possibilità stessa di riconoscersi ancora in una «sfera pubblica» è accesa, ma ciò non toglie che si debba comunque affrontare il problema della attribuzione di senso alle relazioni socioeducative, senza le quali l'anonimato sociale, costruito con l'immersione in flussi relazionali mutevoli e poveri di contenuti formalizzabili, diventerebbe la forma sublimata dell'individualismo borghese.

2. La *Public Pedagogy*. Oltre il *Civic engagement* o il *Service Learning*

Numerosi teorici della *Public Sphere Pedagogy*, ad esempio H. Giroux, esponente della pedagogia critica nordamericana, hanno analizzato con cura il ruolo che i nuovi media hanno nella costruzione ma anche nella deformazione autoritaria di ogni pedagogia pubblica che non ha più limiti e che non riconosce più alla scuola un ruolo centrale nella educazione civica⁵. In realtà, già nel 1916, in *Democrazia ed educazione*, John Dewey aveva intuito che la scuola dovesse aprirsi alla società e aveva insistito affinché nell'insegnamento secondario agli studenti fosse offerta la possibilità di sperimentare varie forme di impegno civile così da creare le premesse per una vita civica attiva in una società liberal democratica. Dall'esperienza delle «scuole democratiche» è sorta l'idea del *Civic engagement*⁶ che ha avuto fortuna soprattutto in ambito anglo-

⁴ Oldenburg (1991 e 2000).

⁵ Giroux (2011 e 2015).

⁶ Negli USA esistono numerose istituzioni o progetti relativi al *civic engagement*. Presso l'università di Washington è attivo il «Center for Communication and Civic Engagement», «dedicated to understanding communication processes and media technologies that facilitate positive citizen involvement in politics and social life. programs, policy recommendations, and web-based citizen resources». In alcune università della California si è dato vita a partire dal 2010 all'esperimento di un *Great Debate* che ha coinvolto migliaia di studenti nella discussione su temi controversi e i cui risultati sono stati analizzati in numerose pubblicazioni. Per una bibliografia di massima, cfr. Goldberg (2010); Laker, Naval e Mrnjaus (2014); Schnee, Better e Cummings (2016); Bachen, Raphael, Lynn, McKee e Philippi (2008).

sassone e che, sebbene il suo ambito si sia esteso oltre la dimensione scolastica, è stato a sua volta sottoposto ad una profonda revisione critica⁷. Accanto al *civic engagement* si è fatto strada anche il *Service learning* (*Apprendimento/ Servizio*), un approccio educativo che combina gli obiettivi di apprendimento con il servizio alla comunità al fine di fornire un'esperienza di apprendimento pragmatica, soddisfacendo al contempo altre esigenze della società⁸. Nelle varie esperienze di *Service learning*, gli studenti, anche della scuola primaria, sono coinvolti in progetti controllati di servizio grazie ai quali è possibile verificare sia la validità di quanto appreso in classe, sia l'efficacia di un servizio, anche limitato, nella comunità in cui si presta servizio. Non mancano tuttavia ambiguità e ripensamenti, alla luce della difficoltà di formalizzare modelli di intervento in contesti sociali e civili in continuo mutamento⁹.

La *pedagogia civile* è ormai parte di quella corrente di «pedagogia critica» – per molti aspetti antiborghese – che ha avuto ampia risonanza nel dibattito politico della seconda metà del Novecento e non può limitarsi al *Civic*

⁷ Schultz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2016).

⁸ Nel mondo esistono due principali reti del Service-Learning: la rete latino-americana e la rete del Nord America. La prima si compone di reti nazionali del Centro-Sud America (come la rete REASE in Cile) che si confrontano annualmente in un incontro organizzato da CLAYSS, «Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario», con sede a Buenos Aires <<http://www.clayss.org/publicaciones.html>> (11/19). Sempre in ambito latino-americano, si veda la rivista RIDAS «Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio». Riferimento per l'area sudamericana sono la pedagogia di P. Freire e le molte sperimentazioni ispirate da una pedagogia della liberazione: cfr. Culcasi (2019) (in corso di pubblicazione) e, soprattutto, Torres (2014). Nello specifico cfr. i lavori di Tapia (2006). Nord americana è invece la IARSLCE International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement: la rivista di riferimento è «The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement» (IARSLCE <<http://www.researchslce.org>> (11/19). I due accademici americani più conosciuti sono Furco e Pollack <<https://www.newswise.com/articles/service-learning-expert-seth-pollack-awarded-fulbright-award-to-bring-his-20-years-of-service-learning-expertise-to-eu-universities>> (11/19). Per quanto riguarda l'Europa, è in corso il consolidamento di una rete europea che si appoggia al sito dell'Osservatorio Europeo sul Service Learning <<https://www.eoslhe.eu>>. Un primo progetto europeo, «Europe Engage», a cui hanno partecipato, dal 2015 al 2017, dodici Paesi (Spagna, Olanda, Belgio, Portogallo, Irlanda, Austria, Italia, Inghilterra, Germania, Finlandia, Croazia, Lituania) si è concluso con la pubblicazione di Aramburuzabala, McIlrath e Opazo (2019). La situazione italiana è in evoluzione: si sono tenuti fino ad oggi tre incontri informali a livello universitario, a Bologna, Firenze e nel 2019 alla Cattolica di Milano (sede di Brescia). Per la bibliografia, cfr. Colazzo e Ellerani (2018); Fiorin (2016); Mortari (2017). Un riferimento italiano importante per il mondo della scuola nel campo del Service-Learning è la pubblicazione del MIUR «Una via Italia al Service-Learning» che presenta anche una raccolta di esperienze fino alla scuola secondaria di secondo grado <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>> (11/19).

⁹ Negli USA si parla ora di *Critical Service-Learning*, che si differenzia per l'enfasi posta sulla «riflessione», che è uno dei processi trasversali nella progettazione didattica standard di un progetto di SL. Cfr. Mitchell (2008).

engagement. Per la sua ridefinizione è dunque necessario allargare lo sguardo all'analisi rapporto tra funzione pubblica e pedagogie che ha caratterizzato l'età moderna e contemporanea. In più va considerato il fatto che, mentre la comunità degli storici ha sviluppato da tempo un alto grado di introspezione e di riflessione sui fondamenti e soprattutto sull'utilità della disciplina professata, i pedagogisti si sono troppo a lungo accontentati di svolgere un compito all'interno della funzione pubblica amministrativa e in particolare nella scuola, senza troppo riflettere sull'importanza che l'intenzione pedagogica ha in tutti i sistemi sociali. Lo sviluppo di una *pedagogia sociale* ha certamente difeso l'ambito extrascolastico della pedagogia, ma essa non è ancora riuscita a superare la dicotomia tra dimensione sociale e dimensione istituzionale dell'educazione. Da qui discende la necessità di rileggere il tema della pedagogia civile alla luce dei principi di una disciplina come la *Public History* che si prefigge di diventare una «preziosa risorsa per la coesione sociale favorendo la comprensione e l'incontro fra persone di differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti» e di dare «un contributo sostanziale svolgendo attività di consulenza professionale per l'adozione di scelte adeguate in ambito amministrativo e legislativo e per la risoluzione di problemi specifici in ambito pubblico e privato, come, per esempio, quelli relativi al governo del territorio o nei contenziosi giudiziari che investono le comunità territoriali»¹⁰. Con una formula, potremmo dire che mentre la *Public History* cerca di intervenire nei processi decisionali fornendo a chi deve decidere (singoli, gruppi, leader o popoli) elementi puntuali per un corretto discernimento, la *pedagogia civile* punta piuttosto a sviluppare una diversa coscienza sulla importanza dell'educazione per tutti, capace di valorizzare quelle relazioni che maturano prima e oltre i luoghi tradizionali di alfabetizzazione, ormai irrigiditi da modelli sociali obsoleti (familiari, generazionali, scolastici ...) e da processi selettivi sempre più ingiusti.

La questione è complicata anche dalla polisemia dei lessici neolatini di riferimento. Già nella lingua italiana la distinzione tra *civico* e *civile* non è banale. Rispetto a *civico*, l'aggettivo *civile* dispone di un potente uso metaforico e pedagogico perché fa riferimento ai modi di comportamento e, nella maggior parte delle culture, ad una condizione sociale agiata, colta, in sostanza superiore, per lo più borghese¹¹. In tedesco e in molte altre lingue

¹⁰ AIPH, *Manifesto della Public History italiana* <www.aiph.it> (11/19).

¹¹ Civico sta a indicare ciò che è proprio, in termini di diritti e di doveri, ai cittadini che appartengono ad uno Stato e in quanto tali sono da esso riconosciuti. L'uso *civico*, istituto di origine antichissima e di controversa definizione, è un diritto reale di godimento collettivo – sebbene non rientri in nessuna delle altre categorie di diritti – su beni immobili, in varie forme (caccia, pascolo, legnatico, semina), spettanti ai membri di una comunità, su terreni di proprietà pubblica o anche di privati. L'aggettivo *civile* indica piuttosto la natura dei rapporti tra i cittadini: il diritto civile comprende le norme di diritto privato che regolano la vita di una società all'interno di uno Stato e indica la specificità di tutti quei rapporti – e sono la maggioranza – che non rien-

della medesima famiglia, *civile* si traduce effettivamente con *bürgerlich*. La questione della identificazione della *società civile* con la *società borghese* ha coinvolto in un aspro confronto teorico e pratico le società moderne e in Europa è diventata il cuore della filosofia e della economia politica: saperlo ci consente di comprendere perché la *pedagogia civile* europea sia così intimamente legata al confronto/scontro tra una potente teoria della società civile e un'altrettanto forte passione per lo Stato. Ciò che conta è dunque vedere quali possano essere le condizioni perché una diversa *pedagogia civile* diventi un obiettivo anche per la *Public History*, visto che entrambe hanno a che fare in primo luogo con la crisi della maggiore agenzia sociale, la scuola, nella più generale crisi del *welfare state*.

3. Scuola pubblica e crisi del Welfare. Modello istituzionale e modello sociale della scolarizzazione

Sebbene la scuola pubblica abbia perso, negli ultimi decenni, gran parte del proprio prestigio sociale, resta comunque un pilastro del *Welfare state*. Se all'origine degli Stati nazionali moderni non era considerata come oggi un servizio, ma era piuttosto un corpo dello Stato al pari del sistema amministrativo, fiscale, giudiziario e militare¹², non per questo lo stato di salute della scuola di massa è oggi meno decisivo per lo Stato di quanto lo fosse un secolo fa, anzi. Il funzionamento della scuola è ormai centrale per le politiche del lavoro, dell'industria, della sanità, della innovazione tecnologica¹³. E se negli ultimi decenni la scuola ha perso la sua caratteristica di ufficio statale per diventare un'agenzia sociale, resta il fatto che in tutti i paesi industrializzati essa non è una semplice associazione di cittadini, non è un partito o

trano nell'ambito religioso, militare, ecclesiastico o penale, i quali sono regolati dallo Stato in maniera specifica. Sempre di più, nel linguaggio comune il termine civico usato per indicare luoghi o funzioni precise di un comune o di una comunità (biblioteche civiche, ospedali civici, scuole civiche, corporazioni civiche, palazzi civici di una città...) è traslato in quello di civile. Al contrario, l'educazione civica, praticata nelle scuole, non potrà mai confondersi con la educazione civile, la quale indica qualche cosa di molto più ampio e diffuso a livello sociale, fino a ricomprendere le buone maniere e tutte le forme della relazione positiva tra individui e collettività. Un comportamento civile è altra cosa da un comportamento civico, il quale si riferisce al rigoroso rispetto delle regole che una comunità si dota per proteggere e definire lo spazio della cittadinanza.

¹² Saraceno (2013); Kazepov e Carbone (2018).

¹³ I fattori di criticità della nostra scuola sono molteplici. Per il caso italiano basta analizzare l'ultimo rapporto della Associazione TREELLLe (2019), che rielabora i dati provenienti dagli organismi internazionali più accreditati nonché dalle principali indagini strutturate. L'Italia presenta criticità più forti della maggior parte degli altri paesi europei, ma i fattori di rischio e le difficoltà sono le stesse ovunque si sia instaurato un welfare scolastico e si siano adottati principi democratici di accesso agli studi e di promozione del merito.

un'impresa privata. Sono considerazioni che meritano di essere tenute presenti per evitare di cadere nella tentazione di invocare il ritorno ad una scuola libera, autenticamente educativa e meritocratica, che non è mai apparsa se non come scuola di «parte». Il modello di una scuola «prestatuale» o «tutta sociale» – se mai è davvero esistito – è ormai definitivamente tramontato. Il protagonismo sociale di massa sviluppatosi grazie alla alfabetizzazione di intere popolazioni è stato indispensabile per lo sviluppo di gran parte del mondo, ma la necessità di sostenere il passaggio a nuovi modelli di sviluppo (ecocompatibili, più equi o magari più ingiusti ma più efficienti) suggerisce a molti di azzerare il passato per reinventarsi forme nuove e meritocratiche di società. In realtà, le possibili alternative alla scuola tradizionale, come ad esempio la «scuola parentale» o *homeschooling*¹⁴, o come le cosiddette «fabbriche dell'eccellenza» destinate a chi se le può permettere, possono essere invocate come un rimedio di metodo o di contenuto alle scuole tradizionali, ma non possono essere considerate una alternativa alla scuola *pubblica*. Più in generale, il movimento della «descolarizzazione», avviatosi fin dagli anni Cinquanta del secolo scorso, ha avuto momenti e figure importanti e continua tuttora a riemergere in forme spurie e su basi sperimentali anche interessanti¹⁵, ma il lento e sinuoso riformismo scolastico degli ultimi decenni lo ha in qualche modo metabolizzato all'interno di logiche neoliberiste, di fatto espungendolo dal quadro delle possibili opzioni di sistema, a favore di un modello meritocratico molto rigido e pericoloso di istruzione superiore, al quale purtroppo si guarda con favore nella maggior parte dei paesi in via di sviluppo. D'altra parte oggi si sa meglio di prima, anche con il contributo delle scienze neuropsicologiche e delle tecniche della comunicazione, che la scuola infantile e primaria sono la parte più promettente e delicata dell'agire formativo, perché attraverso di esse si riesce ad entrare nell'intimo dei processi di apprendimento e della costruzione della personalità. La sempre maggiore conoscenza dei processi mentali profondi e l'uso sempre più intensivo dei meccanismi della comunicazione hanno rimesso in discussione il tradizionale rapporto tra conoscenze e lavoro che aveva ispirato l'offerta formativa degli Stati nazionali e che era costruito su un modello di intelligenza fondata sul coordinamento tra cervello e mano, funzionale alla occupazione dei cittadini nella stagione del capitalismo industriale.

La sociologia e l'economia dell'educazione si sono già occupate della crisi dei sistemi scolastici statali ed hanno messo a fuoco da almeno sessanta anni il problema dell'ineguaglianza, di fatto confutando la teoria democratica delle pari opportunità. Sulla natura dei sistemi scolastici si sono da allora confrontate due linee interpretative – quella del dettato costituzionale (istituzionale) e quella dell'analisi dei bisogni sociali – senza tuttavia giungere

¹⁴ Vigilante (2019).

¹⁵ Cfr. Fabbri (2019); Schirripa (2019); Igelmo Zaldivar (2012 e 2016).

ad un chiarimento. Di qui si è generata, anche per la pedagogia, una situazione di profondo imbarazzo riguardo al rapporto mezzi-fini e al rapporto tempo-spazio nelle scuole. In sostanza, è venuta a mancare la fiducia nel fatto che le istituzioni statuali avessero una propria cultura di riferimento espressione di una unità socio-culturale di fondo. Il paradosso delle politiche educative della fine del XX secolo è stato perciò che l'opinione pubblica ha tolto il mandato allo Stato e ai suoi funzionari ad educare proprio quando il successo ottenuto nell'alfabetizzazione di massa ha raggiunto l'apice. Un nuovo e magmatico protagonismo sociale non riconosce più alla scuola il dovere di esercitare una funzione pubblica nell'interesse comune; il confronto sul futuro delle nostre scuole è, in mancanza di idee, molto opaco e il protagonismo delle varie componenti è spesso soltanto rivendicativo e di protesta¹⁶. Alla secolarizzazione dei sistemi scolastici (all'interno della desacralizzazione delle istituzioni statuali)¹⁷ ha cercato di rispondere l'emergere di una diversa «pedagogia culturale» che ha adottato, con ottimi risultati, una linea decostruttiva e non più prescrittiva della realtà, rivolta ad estendere la funzione della scuola all'intero contesto sociale, di fatto aprendo le aule, anche attraverso nuove leve di insegnanti, al mondo esterno. Nel frattempo, però, i problemi di «giustizia educativa» si sono complicati e non hanno riguardato soltanto la mobilità sociale (l'ascensore sociale), ma il benessere stesso degli insegnanti, la qualità della vita degli studenti, i sempre maggiori disagi delle famiglie. La scuola si è da un lato deistituzionalizzata, ma dall'altro è stata investita da responsabilità che prima non aveva. Da luogo a parte, con la sua sacralità, quasi fosse la chiesa di un rito laico, le scuole sono diventate luoghi della trasformazione sociale¹⁸.

Le scienze sociali si sono applicate anche all'analisi delle relazioni interne alla scuola, sviluppando molte ricerche quantitative e qualitative, soprattutto in ambito francese. La «sociologia delle relazioni» ha inoltre introdotto

¹⁶ Il confronto con il fenomeno del Sessantotto può essere indicativo per capire quanto indebolita sia la funzione pubblica scolastica oggi. Il Sessantotto può essere riletto alla luce di un confronto tra modelli di socialità emergenti e modelli di socialità declinanti. I movimenti della contestazione non sarebbero stati possibili se non nelle società borghesi che avevano raggiunto livelli di istruzione e di benessere sufficienti a rompere il tradizionale legame tra genitori e figli e lo schema generazionale classico instauratosi a partire dal XVII secolo con l'avvento del modello familiare borghese e del capitalismo industriale. La crisi attuale mostra la fine dei modelli borghesi contro cui si manifestava ma anche la difficoltà di generarne di nuovi. In tal senso il Sessantotto è stata la celebrazione non della contestazione ma della forza del modello scolastico occidentale di massa, che ovviamente aveva bisogno di essere modernizzato ma che restava all'interno di un patto civile tra le parti in gioco: le istituzioni pubbliche da un lato, a cui si chiedeva di funzionare, e i nuovi diritti soggettivi dall'altro, a cui si doveva cercare di rispondere attraverso una nuova stagione di riforme, come furono gli anni Settanta.

¹⁷ Parole sagge ha scritto Cassese (2011).

¹⁸ Tognon (2017).

nella discussione paradigmi interpretativi efficaci. La proposta di considerare i processi educativi come processi culturali di ampia portata, produttivi di senso e generativi di relazioni, ha illuminato il valore relazionale della scuola e dunque l'attenzione che essa merita una volta riscoperto che non è semplicemente un luogo di trasmissione di conoscenze o di rigidi modelli di comportamento, come a lungo hanno preteso i sociologi positivisti. L'approccio fondato sulla teoria relazionale della società è però debole se si accetta il principio che ogni forma di cittadinanza è principalmente «societaria» e che le relazioni tra le istituzioni e gli individui, ad esempio quelle giuridiche, sono di secondo livello. È come dire che la relazione tra soggetti sfugge ad ogni oggettivazione in uno o più sistemi preordinati (nascita, sangue, lingua, modelli culturali ecc...) e non può essere per così dire istituzionalizzata. In questo modo la cittadinanza non è concepibile come uno status e dunque deve sfuggire ad ogni logica istituzionale, per configurarsi come qualche cosa che misura la distanza o la prossimità dei soggetti umani da una condizione di piena socializzazione la quale, tuttavia si configura come una «ontologia relazionale»¹⁹. C'è da chiedersi se la socialità come fondamento possa bastare per fondare l'idea di cittadinanza, sia perché la socialità non è solo umana, sia perché l'evoluzione della intelligenza simbolica dei *Sapiens* ci ha condotto a formulare principi d'ordine – lingue, religioni, leggi, rapporti familiari e politici... – i quali non esistono in natura e sono sovraordinati a qualsiasi relazione sociale puntuale. In un contesto moderno si è cittadini a prescindere dal fatto che si appartenga ad un gruppo sociale e la cittadinanza, come oggi è nel sistema europeo, funge da estensione dei diritti oltre le frontiere, oltre il censo, oltre il costume. La soggettività personale non potrà mai essere surrogata dal proprio protagonismo sociale – gli eremiti sono cittadini a parte intera, così come i malati e gli analfabeti – ma, allo stesso modo, la soggettività statale è fondamentale per aiutarci a comprendere che attraverso lo studio e la discussione non si scoprono soluzioni «per noi», ma per tutti: la logica, le lingue, l'arte, le scienze matematiche, le sperimentazioni cliniche, le ricerche agronomiche – per non fare che degli esempi – non sono privatizzabili perché sono esperienze che hanno un Dna da «genere umano» e non tribale. La cittadinanza si è smaterializzata senza per questo perdere sostanza.

4. Individui e Stati in difficoltà. L'analogia di due crisi e la funzione pedagogica della *Public History*

Il problema che vorrei sottoporre alla attenzione di chi si occupa di *Public History* è pertanto quello della ridefinizione pubblica del principio della *sovranità* e del *mandato educativo* della scuola, così da poter passare da una teoria delle relazioni sociali ad una diversa teoria «personalista» delle

¹⁹ Cfr. Donati e Archer (2015).

relazioni civili per cui istituzioni come la scuola traggono la loro legittimazione – esistono – non soltanto perché legittimate dalla funzione pubblica degli Stati in relazione ad un principio sovraordinato e universale di libertà e di dignità dell'uomo. Una scuola pienamente inserita nella teoria e nella pratica dei diritti fondamentali dell'uomo e a cui gli Stati prestano la propria tutela e cura senza pretendere di impossessarsi di quella loro parte che non dipende da essi ma a cui anche gli Stati devono rispondere in nome di un principio superiore di giustizia. Una teoria istituzionale della cittadinanza universale si differenzia da una teoria societaria della cittadinanza²⁰ per il diverso compito che si chiede al cittadino e allo stato: in un caso di essere socialmente attivo e partecipe, nell'altro di riconoscere ad ogni uomo un principio di sovranità «indisponibile» che è il frutto del credito ricevuto da una comunità che ci accoglie «pubblicamente», riconoscendoci cioè un'identità specifica ma sempre parziale, non assoluta. Ogni tentazione sovranista è perciò ostacolo allo sviluppo di una nuova «sfera pubblica» di dimensione planetaria fondata sulla cultura dei diritti fondamentali dell'uomo.

Alla luce delle suddette considerazioni è bene capire che la crisi dello Stato sociale non è soltanto il frutto della sua capacità a produrre benessere, ma è prima di tutto una crisi istituzionale: è il venir meno di quel patto di libertà e di sicurezza che ha reso possibile la nascita dell'opinione pubblica come spazio politico. È una crisi delle premesse dei sistemi liberali e democratici. La *Public History* e la *Public Pedagogy* sono chiamate allora a ripercorrerne la storia e i principi in maniera non episodica. La ricostruzione della matrice moderna – in un certo senso giusnaturalistica – delle nostre società è una sfida che punta al recupero di quei legami antropologici di fondo tra esseri umani impegnati a praticare una «sfera pubblica» comune che vanno oltre – o vengono prima – le rappresentazioni strumentali elaborate all'interno di storie e culture di parte. Ciò dovrebbe permettere di superare l'egoismo sociale che è la cifra della crisi degli Stati contemporanei e il grimaldello per demolirne la autorità in nome di processi mercantili e finanziari sovranazionali. La disuguaglianza e l'ingiustizia non sono idee astratte: non sono mai state uniche per profilo e unitarie per storia, nemmeno all'interno della vicenda del capitalismo europeo. Ogni Stato ed ogni gruppo sociale dominante ha avuto bisogno di rappresentarle in maniera diversa ed ogni Nazione ne ha elaborato una versione speciale, così da poter sfruttare per fini ideologici anche i limiti etici e politici di cui l'ingiustizia e la disuguaglianza sono conseguenze²¹. Lo stesso si può argomentare per i cosiddetti principi positivi della libertà, della fraternità e della uguaglianza,

²⁰ Vedi Donati (2000).

²¹ Cfr. il recente studio di Piketty (2019).

i quali, come è noto, sono l'espressione di un utopismo sociale trasversale a tutte le geografie politiche e ideologiche.

Molti pensano che l'incapacità degli Stati di mantenere le promesse di emancipazione sociale e di libera competizione secondo il merito sia il risultato di una cattiva volontà politica e pochi invece comprendono che è anche il risultato del rifiuto da parte degli individui e di molti gruppi sociali di riconoscere lo Stato come garante della propria e altrui libertà. Ma la fiducia nella società si riduce parallelamente alla non fiducia nelle istituzioni perché oltre allo Stato (o alla Chiesa) è in crisi anche l'individuo, che non socializza più anche se è immerso in un oceano di relazioni e di contatti, perché sono venuti meno quei legami identitari che tenevano ancorati i soggetti al territorio, alle culture, ai modelli economici, in definitiva al loro destino, rispetto ai quali la legittimazione dello Stato esercitava una funzione propulsiva e in molti casi evolutiva. L'alfabetizzazione di massa, lo sviluppo economico, i consumismi e i media hanno determinato il passaggio a forme di autonomia molecolare che determinano scomposizioni e ricomposizioni sociali effimere ed occasionali.

Prima di essere una crisi economica e organizzativa, la crisi del welfare è dunque una crisi di vocazione, è cioè la conseguenza del venir meno dell'idea che la società ha un compito civile senza il quale lo Stato non avrebbe corpo e sostanza. La distinzione tra funzione e vocazione è la chiave di volta di tutta la teoria sociale e politica moderne e attraversa tutti gli ambiti della vita collettiva, da quello familiare a quello religioso. Con il liberalismo era stata siglata una alleanza di poteri tra cittadini e istituzioni intorno agli spazi di libertà e con la democrazia si era passati dall'alleanza all'amicizia e all'esaltazione degli ideali di uguaglianza e di giustizia: dall'individuo si era risaliti alle comunità recuperando l'idea corporativa medievale, all'insegna di quel *Beruf*, di quella vocazione alla propria realizzazione attraverso il lavoro che è stato il sentimento più potente della modernità. La secolarizzazione ha accompagnato la vocazione moderna alla conoscenza e all'impresa nella ricerca di sempre nuovi spazi di azione al di fuori delle tradizionali alleanze tra Troni e Altari e ha messo a disposizione del costituzionalismo moderno una potente teoria critica fondata sulla distinzione tra il tutto e le sue parti – il pluralismo giuridico e civile – che ha dinamizzato il rapporto tra l'uno e i molti trasformandolo in una questione di prospettiva e non più in un dato di fatto.

5. Linee per una nuova «pedagogia civile»: sui corpi, sulle fedi, sull'ambiente

Come concepire una «nuova pedagogia civile» adatta ai nostri tempi? Con quali fini intervenire con intento pedagogico nella sfera pubblica? Certamente non più soltanto grazie alla riproposizione di miti, simboli, fatti e personaggi esemplari della storia di un popolo: sono necessari ma sempre parziali e la *Public History* ci può aiutare a coglierne i limiti d'origine e l'uso retorico scorretto. Le pedagogie della patria, della vittoria, della rivoluzione, della resistenza, dell'eroismo, del merito dell'ordine militare o civile... sono

elementi positivi di costruzione della memoria solo se sono subordinate ad una *pedagogia civile* che si preoccupa della concreta possibilità di ciascun cittadino di esercitare la propria libertà di giudizio all'interno di una sfera pubblica in cui si sente a proprio agio. Non è un compito facile ed è per questo che i contenuti della pedagogia civile non possono essere quelli, banali, di un'educazione civica superficiale, catechistica.

Gli psicologi iniziano ormai a capire quanto profonda e tortuosa sia la sfera della personalità per poter credere che a ciascuno di noi bastino gli elementi formali di una cittadinanza: nome, cognome, origine, lingua, religione, titolo di studio, professione. È chiaro che siamo entrati in un tipo di società dove le identità non sono stabili e sono plurime; dove cioè gli elementi costitutivi del Sé sono sfidati dall'ipertrofia di un Io, di un narcisismo, che trae origine dal desiderio di autopromuoversi. Alla determinazione di questa ipertrofia hanno concorso molti fattori, il più importante dei quali è certamente l'enorme disponibilità di merci – il sistema dei consumi – ma soprattutto la scissione determinatasi tra l'Io e il corpo personale. L'io si è staccato dal corpo, rendendo quest'ultimo un continuo oggetto del desiderio di colmare una mancanza. Il processo non è iniziato da poco, ma trae origine dallo sviluppo dell'idea di individuo come elemento primo, ma astratto, della modernità. La costruzione del Sé è stata un'opera grandiosa della modernità, nel cui cantiere ha operato una forte spinta verso la intellettualizzazione e l'astrattezza del Soggetto. I vantaggi sono stati enormi, in termini di assunzioni di responsabilità personali, di possibilità nella costruzione di nuovi corpi sociali, di definizione di diritti e doveri, di adattamento al modello capitalistico di produzione dei beni. Ma a conclusione di una parabola secolare ci troviamo coinvolti in un nuovo desiderio collettivo di reincarnazione – vale a dire di ritorno ad una unità spirituale/corporale. L'ansia di autopromuoversi e di socializzare in maniera incontrollata le proprie insicurezze spinge i giovani non verso la *claritas* – la scoperta del mondo attraverso parole che tutti possono comprendere²² – bensì verso il desiderio di immergersi in sempre più vaste *virtual communities* che producono l'effetto di fare apparire il proprio «corpo» – con le sue estensioni artificiali – l'unico oggetto di cui si dispone per coltivare il desiderio di vita²³. Il corpo «potenziato» è il nuovo presente e, senza spingersi fino alla teorizzazione del Cyborg, la pedagogia deve far fronte ad un fenomeno inedito che sta rovesciando anche i rapporti tra i fatti e la storia: le nuove opportunità comunicazionali potenziano enormemente il pensiero simbolico dei giovani, ma essi non sono più in grado di elaborare un'idea del tempo come coscienza del limite²⁴. Così come oggi la viviamo, la corporeità ingloba solo lo spazio ma non riesce ad elaborare l'i-

²² Si veda le note sul termine *claritas* in Gardini (2019: 143-146)

²³ Tognon (2019: 55-68).

²⁴ Crf. Tognon (2014: cap. IV), anche Totaro (2018).

dea di un tempo personale, se non in termini catastrofici, come rappresentazione (impossibile) della propria fine e della fine del mondo²⁵. Ne abbiamo un esempio drammatico nell'uso pubblico che purtroppo si fa dei corpi e in particolare delle donne, a cui è chiesto prima di tutto di conformarsi ad un modello maschile di dominio, cioè di 'regredire' allo stato di prede. Ecco allora che una nuova pedagogia civile ha un suo luogo privilegiato in quelle questioni «corporali» che riguardano la dignità della vita e della persona, ma anche nelle questioni di genere, dove *Public History* e *pedagogia civile* possono lavorare insieme per far comprendere quanto forte sia «il desiderio di esclusività» che spinge le culture che non dispongono di una forte «sfera pubblica» a mistificare i fatti.

Un secondo esempio di nuova pedagogia civile è l'educazione alla «libertà di credere». La religione è il deposito di simboli e attese più importante delle società umane. Ma è anche un potentissimo mezzo di controllo dei comportamenti e uno straordinario mezzo di sovversione della cittadinanza e di fuga nell'irrealtà. La storia è lastricata di conflitti tra profezie, utopie e credenze. Una nuova pedagogia civile che si impegni a sviluppare l'educazione a credere come educazione alla «libertà di credere» lavora prima di tutto sulla necessità per gli uomini di affidarsi a legami fiduciali di cui è intessuta la trama della nostra esistenza e senza i quali saremmo paralizzati in ogni nostro più piccolo gesto di vita quotidiana. Educare alla fiducia nel credere significa educare prima di tutto a non voler creare conflitto tra chi crede e chi non crede e, in secondo luogo, saper distinguere tra vari tipi di credenze, non tutte riassumibili in fedi religiose o in ateismi conclamati. Imparare a fidarsi degli altri è l'anticamera di una possibile fede in un Dio rivelato, perché richiede un'attitudine critica su se stessi prima che sugli altri e ci aiuta a comprendere che molte volte noi immaginiamo soltanto di credere o di non credere²⁶. Educare ad essere liberi di fronte alla fede significa portare rispetto a tutti i possibili appelli spirituali e vocazionali di cui l'umanità è portatrice, confessionali o non. I dibattiti intorno alla religione civile, che hanno coinvolto filosofi e teologi, *maîtres à penser* e papi (Habermas e Ratzinger, ad esempio²⁷) mostrano quanto sia necessario mantenere vivo anche nella «sfera pubblica» il senso del limite alla pretesa di conoscere tutto e sempre. Non dare per certo ciò che non lo può essere è un esercizio

²⁵ Cfr. Carraud (2020).

²⁶ «Di fronte alla pluralizzazione storicamente inedita delle opzioni spirituali, alla crescita della riflessività culturale e al senso di fragilità intrinseco di ogni visione del mondo, molti oggi desiderano soprattutto vivere la propria condizione personale come uno stato di ricerca permanente e, a questo scopo, sentono l'urgenza di partecipare ad una conversazione che sia allo stesso tempo franca, rispettosa e non pregiudicata nei suoi esiti. Il loro obiettivo, insomma, è prolungare ed espandere il più possibile le occasioni di dialogo significativo», Costa (2019: 9).

²⁷ Bosetti (2005).

di prudenza morale e la resistenza all'ossessione per il vero è l'anticamera del rispetto della cittadinanza globale.

Un terzo esempio è l'educazione ambientale. È un tema molto attuale, ma ancora da mettere a fuoco malgrado i numerosi studi e le esperienze didattiche. Dal punto di vista educativo, l'idea di ambiente è molto fluida, quasi «fusionale», perché l'osservazione pedagogica ci insegna che il bambino detiene una straordinaria capacità evolutiva di reinventare ambienti reali e fantastici, al punto di giungere, se non si apre agli altri, a fare di se stesso il proprio universo. La psicoanalisi ci mostra che la violenza determina su ogni bambino ferite così profonde che difficilmente possono essere rimarginate e che la prima conseguenza di un'infanzia violenta è appunto la prigionia nel proprio corpo, che conserva e manifesta continuamente il torto subito. Sul tema ambientale convergono risorse laiche e risorse religiose, documentazione scientifica ma anche paure e speranze inconfessabili, volontà pauperistiche e potenti interessi tecnologici ed economici. L'ambiente fatica a diventare oggetto di una proposta politica globale al pari delle antiche ideologie moderne che hanno sostenuto lo sviluppo delle società – la proprietà, la conoscenza, la ricchezza, il lavoro... L'ambiente è un Giano bifronte. È dentro e fuori di noi e mette in crisi il principio della superiorità umana. Sebbene l'uomo sia in cima alla catena alimentare e disponga di risorse cognitive incomparabilmente superiori a quelle delle altre specie viventi è comunque sempre incapace di controllarne fino in fondo la direzione e soprattutto resta costretto dentro i limiti della propria naturalità. Sarebbe necessario insegnare che l'ambiente è qualche cosa che non può essere totalmente antropomorfizzato e che, al pari della vita – un concetto difficile da afferrare – sussiste indipendentemente da noi ma non contro la nostra volontà e sfida pertanto la nostra superiorità. Noi siamo abituati a vedere l'ambiente o come Creato, vincolandolo ad una donazione sovrana di Dio, o come una materia amorfa e muta a nostra piena disposizione. Da un lato riconoscimento, dall'altro calcolo. Non è così, perché la prima cosa da dire è che l'ambiente è irriducibile ad ogni costruzione culturale per il semplice fatto che determina le condizioni stesse della vita.

Pedagogia dei corpi (vita biologica, fisicità, sessualità, rapporto tra spazio e tempo, sensazione e percezione...); pedagogia della fiducia (dematerializzazione, controllo delle pulsioni, coscienza, simbolicità, rispecchiamento e dono); pedagogia ambientale (studio della materia animata e inanimata, trasformazione degli elementi, progettazione del paesaggio umano...): sono tre esempi che hanno a che fare con la struttura portante di ogni società e su cui la coscienza storica ha lavorato da sempre. Sono linee operative per una pedagogia civile che non rientra in nessuno schema curricolare rigido e che spinge anche verso una concezione della scuola come luogo non di conformazione, ma di «eccezione». La scuola è per ogni individuo in formazione come uno «stato di eccezione», cioè il momento in cui le regole di convivenza non sono imposte ma sono spiegate e sperimentate per essere

interiorizzate e, se del caso, trasformate senza violenza. La *Public History* ha molto da lavorare proprio sugli stessi temi e collaborare con la nuova *pedagogia civile* nella costruzione di un «Noi» all'altezza dei tempi è una grande opportunità per entrambe.

Riferimenti bibliografici

- Aramburuzabala P., McIlrath L. e Opazo H. (a cura di) (2019), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*, Routledge, London.
- Armitage D. e Guldi J. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Donzelli, Roma 2016).
- Associazione TREELLLe (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, Quaderno 15, Torino.
- Bachen C., Raphael C., Lynn K-M., McKee K. e Philippi J. (2008), *Civic engagement, pedagogy, and information technology on Web sites for youth*, «Political Communication», 25: 290-310.
- Banti A. M., Chiavistelli A., Mannori L. e Merriggi M. (a cura di) (2011), *Atlante culturale del Risorgimento. Lessico del linguaggio politico dal Settecento all'Unità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bosetti G. (a cura di) (2005), *Ragione e fede in dialogo. Le idee di Benedetto XVI a confronto con un grande filosofo. Jürgen Habermas Joseph Ratzinger*, Il Mulino, Bologna.
- Carraud C. (2020), *Stupore di fronte a cotanta precipitazione. Riflessioni sulla impossibile idea della fine del mondo*, «Munera», 2 (in corso di pubblicazione).
- Cassese S. (2011), *L'Italia: una società senza Stato?*, Il Mulino, Bologna.
- Colazzo S. e Ellerani P. (a cura di) (2018), *Service Learning: tra didattica e Terza Missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento.
- Costa P. (2019), *Prefazione. L'enigma del credere*, in A. J. Carroll, *Il giardiniere invisibile. Credere, non credere, cercare*, EDB, Bologna: 2-6.
- Culcasi I. (2019), *L'eredità pedagogica di Paulo Freire nella comunità Nuevo Horizonte, Guatemala*, «Educatio Catholica», 2 (in corso di pubblicazione).
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Donati P. e Archer M. (2015), *The Relational Subject*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fabbri M. (2019), *The Utopia of Deschooling and the Civilisation of Empathy. From anti-Pedagogy to the Evolution of the Educational Experience*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 103-120
- Farinelli V. (a cura di) (2012), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Fiorini I. (a cura di) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Education, Milano.
- Gardini N. (2019), *Le 10 parole latine che raccontano il mondo*, La Repubblica, Roma.
- Giroux H. (2011), *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York.
- Giroux H. (2015), *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, & Public Education*, (ed. 2) Peter Lang, New York.
- Goldberg G. (2010), *Rethinking the Public/Virtual Sphere: the Problem with Participation*, «New Media & Society», 13 (5): 739-754.
- Habermas J. (1990), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, (ed. 3; ed. orig. 1962), (trad. it. *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari-Roma 1971).

- Igelmo Zaldívar, J. (2012), *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*, «Historia social y de la educación», 1 (1), 28-57.
- Igelmo Zaldívar, J. (2016), *Descolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*, Enclave, Barcelona.
- Kazepov Y. e Carbone D. (2018), *Che cos'è il Welfare state*, Carocci, Roma.
- Laker J., Naval C. e Mrnjauš K. (a cura di) (2014), *Civic Pedagogies in Higher Education*, Palgrave Macmillan, London.
- Mitchell D. (2008), *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*, «Michigan Journal of Community Service Learning».
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Oldenburg R. (1991), *The Great Good Place*, Marlowe & Company, New York.
- Oldenburg R. (2000), *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*, Marlowe & Company, New York.
- Piketty T. (2019), *Capital et idéologie*, Seuil, Paris.
- Saraceno C. (2013), *Il Welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Schirripa V. (2019), *Fughe dalla scuola e innovazione pedagogica for dummies (2016-2018)*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 263-275
- Schnee E., Better A. e Cummings M.C. (a cura di) (2016), *Civic Engagement Pedagogy in the Community College: Theory and Practice*, Springer International.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. e Friedman T. (2016), *Becoming Citizens in a Changing World. ICCS: IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2016 International Report*, Springer. Disponibile da <https://www.springer.com/gp/book/9783319739625>.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.
- Tognon G. (2019), *Tra solitudine e comunità. Il ponte della vita cristiana nell'età di Internet*, in Maffei I. e Rivoltella P. C. (a cura di), *Dalle communities alle comunità. (Commenti al messaggio di Papa Francesco per la 53a giornata mondiale delle comunicazioni sociali)*, Scholé, Brescia: 55-68.
- Tognon G. (2014), *La democrazia del merito*, Salerno editrice, Roma.
- Tognon G. (2017), *L'injustice de l'école «democratique» et la liberté éducative*, in C. Jamet et C. Nafti-Malherbe (a cura di), *Mutations et permanences. Actes du 28 colloque de l'Acise*, Editions Feuillages, Angers: 407-421.
- Torres C. A. (2014), *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*, La Scuola editrice, Brescia.
- Totaro F. (a cura di) (2018), *Il corpo e le sue trasformazioni*, Morcelliana, Brescia.
- Vigilante A. (2019), *Alternative alla scuola tradizionale o alternative alla scuola? L'homeschooling in Italia*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 228-239.