



DOCUMENTO DI CONTESTAZIONE ALLE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI PER L'INSEGNAMENTO

INDICE

Introduzione e metodologia

1. Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica

1.1. Reazioni tra storia e pedagogia

1.2. Parallelismi tra le Linee guida per l'educazione civica (2024) e le Nuove Indicazioni Nazionali (2025)

2. Le Nuove indicazioni nazionali

2.1. La commissione

2.2. Le Premesse: la famiglia, il Maestro, il rispetto

2.3. L' Insegnamento della Storia

2.4. Orientalismo e guerra

2.5. Chi controlla la storia controlla il futuro?

2.6. Dateceli da piccoli e saranno nostri per sempre

Conclusioni

INTRODUZIONE E METODOLOGIA

Il Coordinamento Area Scettica nasce come soggetto politico eterogeneo di sinistra radicale che intende risignificare e politicizzare lo spazio di San Giovanni in Monte, costruendo parallelamente una mobilitazione politica trasversale attraverso il supporto allə precariə, lottando contro il genocidio in Palestina, opponendosi alla retorica bellicista che permea l'università, al il riarmo e alla possibilità concreta della guerra, contro questo governo e il dilagare dell'estrema destra. Questo Coordinamento è un punto di convergenza per immaginare e mettere in pratica queste lotte. Area Scettica è anche una rivista, strumento con cui intende rompere gli argini della cultura performativa accademica e mezzo di condivisione orizzontale del sapere.

Il 27 Marzo si è svolta in San Giovanni in Monte la prima assemblea del coordinamento Area Scettica. In quella sede si è discusso tra studentə delle Nuove Indicazioni Nazionali (NIN) per l'insegnamento: un documento che non solo recupera posizioni superate ampiamente da un punto di vista storiografico, ma che rende l'insegnamento della storia uno strumento di creazione artificiosa d'identità. Come studentə di storia e di scienze sociali non possiamo tacere. Le NIN non si limitano a storpiare la disciplina della storia in funzione identitaria ed eurocentrica, ma compiono una retrocessione anche in materia di questioni di genere ed educazione sessuo-affettiva, e promuovono un concetto di "libertà" rifunzionalizzato alle capacità d'iniziativa economica di impresa. In questo senso, le NIN di Valditarà – ancora in fase di approvazione e definite "cantiere aperto" dal ministro – pongono dei rischi da individuarsi non nell'immediato, ma in una prospettiva di lungo termine. Per questa ragione risulta indispensabile costruire le fondamenta per una mobilitazione più ampia possibile contro le NIN, renderne visibili le implicazioni, diffondere consapevolezza sul tema. Nasce per questa ragione il presente elaborato, esito concreto dei contributi e delle riflessioni emerse nel corso dell'assemblea del 27 Marzo¹. Questo documento è dunque da intendersi come un punto d'inizio, come primo esito di una partecipazione orizzontale e di una mobilitazione dal basso. Ne consegue che non vi si riscontri un'uniformità stilistica, né una struttura organica. Al contrario, esso rappresenta una pluralità di contributi, voci e soggettività, a rappresentazione dell'eterogeneità del corpo dellə studentə.

¹ Report assemblea 27 Marzo:

<https://areascettica.noblogs.org/post/2025/05/09/report-assemblea-aperta-27-marzo-nuove-indicazioni-nazionali-nin/>

1 - LE LINEE GUIDA PER L'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Il 7 agosto 2024 il Ministero dell'Istruzione e del Merito² ha pubblicato il disegno sulle nuove *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.³ La Legge n. 92, che ne sanciva l'introduzione obbligatoria nei programmi scolastici, risale ormai al 2019 giallo-verde, ma fino all'anno scorso non se ne vedeva all'orizzonte nessun documento di carattere attuativo. Dall'anno scolastico 2020/2021 l'educazione civica possiede una valutazione numerica a sé nella pagella dello studente, e fino al 2024 il suo curriculum veniva stabilito autonomamente dalle singole scuole, in attesa della sistematizzazione ministeriale. Con il passaggio dal governo Draghi a quello Meloni, anche l'elaborazione delle *Linee guida* definitive è passata in eredità al nuovo esecutivo, che ne aveva deliberato la stesura conclusiva non oltre il settembre 2023. Fino ad agosto 2024, tuttavia, tutto tace.⁴

1.1 Reazioni tra storia e pedagogia

Già nell'aprile 2024 le principali società di studi storici italiane (Cusgr - Consulta universitaria di Storia greca e romana; Sismed - Società italiana per la Storia medievale; Sisem - Società italiana per la Storia dell'età moderna; Sissco - Società italiana per lo studio della Storia contemporanea) hanno steso un comunicato per denunciare l'assenza nel comitato tecnico scientifico (CTS) di professionisti della disciplina storica, a scapito della totalità di figure pedagogiche. Notavano «con sorpresa e rammarico che tale commissione è composta solo ed esclusivamente da pedagogisti, senza neppure la partecipazione di un solo membro riconducibile all'insegnamento della Storia e di altre discipline insegnate nei cicli scolastici della Scuola italiana. Le Società di storiche da noi qui rappresentate sono convinte che ogni disciplina abbia un metodo di insegnamento specifico e non esista dunque un metodo di insegnamento universale applicabile a ogni materia. Auspicano pertanto che questa distorsione possa essere corretta nell'immediato futuro attraverso forme di sistematica e istituzionale collaborazione con le Società stesse, e chiedono al

² Il fu "Ministero della pubblica istruzione" è stato rinominato dal governo Meloni nel novembre 2022. Questa scelta ha sollevato molte critiche, alle quali ci uniamo. Queste ridefinizioni ci appaiono non solo propagandistiche, ma anche programmatiche e rivelatrici di una filosofia pedagogica e antropologica classista ed escludente. Lasciamo alcuni consigli di lettura sul tema:

<https://www.eurac.edu/it/blogs/connecting-the-dots/warum-wir-kein-ministerium-fur-bildung-und-leistung-brauchen>;

<https://www.proteofaresapere.it/news/notizie/critica-meritocrazia-diritto-istruzione>;

<http://www.unacitta.it/it/intervista/2727-la-meritocrazia>.

³ Linee Guida:

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>

⁴ La rivista «Gli asini» nell'ottobre scorso (2024) ha ripercorso il processo che ha portato negli ultimi cinque anni alla promulgazione delle Linee guida. La potete trovare online gratuitamente:

<https://gliasinirivista.org/privati-cittadini-la-diseducazione-civica-della-destra/>.

Ministro la partecipazione diretta di presidenti o di loro delegati nell'eventuale formazione di sottocommissioni e nella loro audizione presso la Commissione, al fine di esprimere pareri e indirizzi».⁵

Con una forse troppo brusca distinzione tra la professionalità pedagogica e quella storica, presentate come se fossero inconciliabili, il mondo accademico denunciava la marginalità sofferta da esperti di storia nel dibattito pubblico. Una lettura superficiale del comunicato potrebbe fare credere che si voglia screditare il mestiere di pedagogista davanti a quello di storico. In realtà, si vuole dire che pedagogisti e storici devono collaborare affinché vengano prodotte delle indicazioni per l'insegnamento che rispondano alle esigenze dell'una e l'altra disciplina, senza sacrificare il rigore di nessuna delle due. Storia, pedagogia, scienze sociali e scienze dell'educazione dispongono di terreni comuni, capaci di offrire punti di contatto: si pensi alla didattica della storia, ai progetti di *public history* nelle scuole, ai dibattiti tanto teorici quanto pratici sulla composizione di manuali che inizino a provincializzare l'Europa, il suprematismo maschile e quello bianco all'interno dei programmi per la scuola dell'obbligo. Ci sarebbe insomma stato bisogno, a nostro avviso, di un dialogo più che di una sostituzione delle figure professionali dedicate alla stesura dei programmi.

A dire il vero, le storiche non sono state le uniche a soffermarsi su questa mancanza di insegnanti o educatori attivi nella stesura delle indicazioni nazionali: lo stesso mondo dell'educazione ha alzato la voce contro la composizione della commissione pedagogica, perché formata principalmente da pedagogisti d'accademia, le quali, seppur necessarie, naturalmente non sono rappresentative della scuola reale. Walter Moro, presidente CIDI Milano (Centro iniziativa democratica insegnanti), si è chiesto per quale motivo, prima di procedere alla creazione di una commissione di revisione delle Indicazioni, non si sia ritenuto opportuno procedere ad una consultazione delle insegnanti e delle dirigenti delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, per capire le eventuali difficoltà di applicazione e individuare gli aspetti che dovrebbero essere rinnovati o modificati: «Non sarebbe stato forse più utile ascoltare le associazioni professionali delle docenti, sia quelle generaliste, sia quelle specifiche di tipo disciplinare, ovvero quelle più ampiamente radicate nel nostro sistema di istruzione? Solo successivamente e sulla base di questa ricognizione, sarebbe stato opportuno nominare una commissione, non composta unicamente da pedagogisti, ma rappresentativa del mondo della ricerca didattica disciplinare.»⁶

Persino il CSPI, il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ovvero l'organo consultivo del Ministero garante del funzionamento democratico dello stesso, si era mosso esprimendo un parere fortemente negativo verso le nuove *Linee Guida per l'insegnamento*

⁵<https://societadellestoriche.it/comunicato-congiunto-sulla-commissione-istituita-dal-ministro-valditara-sulle-linee-guida-per-linsegnamento-della-storia/>

⁶<http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/riscrivere-le-indicazioni-nazionali.shtml>

dell'educazione civica. La denuncia del CSPI è stata assolutamente ignorata dal ministero di Valditara, che dunque ha proceduto alla firma del Decreto il 7 settembre 2025.

1.2 Parallelismi tra le Linee guida per l'educazione civica (2024) e le Nuove Indicazioni nazionali (2025)

L'11 marzo 2025 vengono pubblicate le *Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*,⁷ redatte dalla commissione nominata dal Ministro dell'Istruzione e del Merito, Giuseppe Valditara, e presieduta dalla prof.ssa di Didattica e Pedagogia Speciale Loredana Perla, ordinaria presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. A partire dall'anno scolastico 2026/27, sostituiranno le Indicazioni in vigore dal novembre 2012.⁸

Nella "Premessa culturale e generale per le Nuove Indicazioni" si rimanda diverse volte alle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione*, pubblicate dal MIM il 7 settembre 2024. Di seguito, una riflessione che riprende la premessa culturale delle NIN insieme alle Linee guida per l'educazione civica, per sottolinearne i parallelismi.

Nel paragrafo sui "Principi a fondamento dell'educazione civica" che introduce le Linee Guida, si sottolinea «la centralità della persona umana, soggetto fondamentale della storia, al cui servizio si pone lo Stato», e si sostiene che la società sia funzionale «allo sviluppo di ogni individuo (e non viceversa)», rivendicando «il primato dell'essere umano su ogni concezione ideologica».⁹ La stessa affermazione, chiaramente, presuppone una concezione ideologica che vede il singolo essere umano come fulcro della società, la quale è a sua volta intesa come un insieme di singoli individui: «la persona è una realtà che si costituisce attraverso la possibilità di dire 'io'».¹⁰

Con l'esposizione di questo concetto di "libertà", viene sottolineata l'importanza di valorizzare l'iniziativa economica imprenditoriale e la proprietà privata, quest'ultima definita «elemento essenziale della libertà individuale e che va dunque rispettata e incoraggiata», nonché la necessità che l'alunno sviluppi un proprio «spirito di imprenditorialità».¹¹

All'equazione libertà-liberismo viene aggiunta una specificazione: queste condizioni di libertà e democrazia sono state - e sono - praticabili esclusivamente nelle democrazie dell'Occidente, e che l'unico modo di essere veramente "liberə" è quello di fare propri i «valori comuni»¹² su cui si fonda l'Unione Europea: «capire che cosa è la libertà e soprattutto cosa significhi essere liberi agevola la comprensione di cosa sia una democrazia

⁷ NIN:

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>

⁸ https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

⁹ Linee Guida, p. 2.

¹⁰ Ivi, p. 9.

¹¹ Ivi, p. 3.

¹² Ivi, p. 18.

occidentale».¹³ Viene esplicitamente valorizzata ed esaltata una visione identitaria della nazionalità, con l'indicazione di proporre allə alunne «temi e obiettivi di apprendimento» che siano «coerenti con quel sentimento di appartenenza che deriva dall'esperienza umana e sociale del nascere, crescere e convivere in un Paese chiamato Italia»;¹⁴ tra gli obiettivi formativi figura poi esplicitamente quello di «approfondire il concetto di Patria»¹⁵ (si noti l'uso della maiuscola). Una volta assodato tutto ciò, ne consegue che l'esortazione al «rispetto delle diversità individuali»¹⁶ è puramente strumentale, poiché i valori che le alunne è chiamata ad adottare sono quelli italiani e poi europei.

Nel paragrafo «Scuola che educa alle relazioni», «La letteratura, la musica, le arti, la scrittura autobiografica, il cinema, il teatro (occidentali, N.d.A.)»¹⁷ sono presentati come «alleati degli insegnanti» nel contrasto alla violenza di genere, la cui origine viene individuata nella mancanza di istruzione. Sostenere la tesi secondo cui è l'uomo ignorante ad essere violento distoglie chiaramente l'attenzione dalla natura strutturale del patriarcato, riducendolo a un fenomeno meramente culturale.

La naturalizzazione delle differenze culturali e biologiche, e della loro rilevanza, è ancora una volta adoperata come tentativo di giustificazione teorica dei rapporti di sfruttamento strutturale tra i sessi e tra classi sociali: «questo tipo di educazione è qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale: allena bambine e bambini a 'capirsi' nella complementarietà delle rispettive differenze».¹⁸

Infine, secondo gli obiettivi di apprendimento del secondo ciclo, le alunne devono essere portate a «Individuare responsabilmente i propri bisogni e aspirazioni in base alle proprie disponibilità economiche».¹⁹ Si tratta forse dell'ingenua convinzione in una presunta meritocrazia, o piuttosto dell'ennesima legittimazione del classismo che permea il sistema dell'istruzione?

¹³ NIN, p. 10.

¹⁴ Ivi, p. 3.

¹⁵ Ivi, p. 17.

¹⁶ Ivi, p. 9.

¹⁷ Ivi, p. 12.

¹⁸ *Ibidem*

¹⁹ Linee Guida, p. 21.

2 - LE NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

2.1 - La commissione

Prima di procedere in considerazioni di carattere contenutistico, risulta utile riflettere preliminarmente circa la composizione della commissione incaricata dal Ministero per la redazione delle NIN. Se da un lato si può notare la netta prevalenza di esperti accademici in materia di pedagogia, è proprio nella commissione per l'insegnamento della storia che emergono i nomi di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla, coautore di un controverso libro: *Insegnare l'Italia*²⁰. Complessivamente, la solidità del governo si rispecchia così nell'orientamento politico della commissione, e, con essa, si rende concreta la riproposizione di una visione "identitaria" della storia nelle scuole primarie. L'insegnamento della storia apparirebbe dunque come un vero e proprio affare di stato: l'attrezzo della «fabbrica del sentimento nazionale»²¹.

D'altra parte, Galli della Loggia e Perla hanno manifestato apertamente la volontà di ripristinare nelle scuole il concetto di "Patria", di "Nazione": temi, a detta loro, trascurati dalle riforme dei precedenti governi di "centro-sinistra". Tuttavia, ponendo uno sguardo rivolto ai precedenti indirizzi delle Indicazioni Nazionali, si denota come vi sia stata una certa alternanza di indirizzi culturali. Infatti, se da un lato i governi di "centro-sinistra" (ministro dell'istruzione De Mauro nel 2000; Fioroni nel 2006; Profumo nel 2011) hanno privilegiato gli obiettivi cognitivi, i governi di destra (Moratti nel 2001, Gelmini nel 2008 e, finalmente, Valditaro nel 2023)²² hanno sottolineato e continuano a sottolineare invece l'importanza della questione identitaria. La fluidità dello scenario e il continuo alternarsi di differenti visioni ha avuto come esito che, fino ad ora, nessuna delle due parti la spuntasse sull'altra. Ne consegue che, di fatto, nell'insegnamento della Storia non si sia mai sradicata del tutto l'inclinazione eurocentrica, nazionale e cristianocentrica della disciplina. Letture, queste, che rappresentano tutt'oggi i capisaldi dei programmi scolastici e dei manuali. Appare dunque evidente come le posizioni di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla, principali fautori della sezione dedicata alla storia delle NIN, comportino il rischio di rafforzare ulteriormente elementi che, in verità, hanno continuato a sopravvivere e prosperare nell'insegnamento della storia, minacciando la chiusura di preziosi, seppur piccoli, spazi di apertura verso altre storie.

²⁰ Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Editrice Morcelliana, 2023

²¹ Antonio Brusa, *Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la «fabbrica del sentimento nazionale»*, «Passato e Presente», XLII, 123, 204, pp. 201-207.

²² *Ibidem*.

2.2 - Le Premesse: la famiglia, il Maestro, il rispetto

Abbiamo visto come, dopo nemmeno un anno dalle *Linee Guida per l'educazione civica*, l'11 marzo 2025 sono state pubblicate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito le *Nuove Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*, prontamente lette e discusse da una miriade di organizzazioni differenti.²³

Nelle Premesse alle indicazioni si inquadra, tra le altre cose, il ruolo della scuola nella sua relazione con le famiglie. **Famiglia e scuola** sono lette «in ragione delle grandi valenze educative e affettive l'una e per l'azione sistematica e intenzionale di istruzione l'altra, le due colonne portanti del percorso di apprendimento di bambini e adolescenti».²⁴ Emerge chiaramente la netta divisione tra una dimensione cognitiva, a carico della scuola, e una affettiva, meramente privata e familiare. Nell'osservare la rigida compartimentazione delle due agenzie educative, che sembrano avere scopi artificialmente separati, ci pare evidente l'assenza di riferimenti al ruolo svolto nella costruzione della persona da qualsivoglia dimensione *sociale*.

La società emerge nel testo declinata in tre modi: come contraltare all'individuo, in quanto spazio altro utile per la definizione del sé; come sfida, problema aperto da gestire e risolvere; o come elemento rivelatore del grado di evoluzione scientifica e tecnologica raggiunta. La dimensione sociale sembra interessare la scuola, dunque, tendenzialmente quando pone un ostacolo (la nuova genitorialità, il multiculturalismo, la scarsa fiducia delle famiglie per l'istituzione scolastica), o quando, all'opposto, è volano di produttività tecnologica. Invece di proporsi l'analisi, la comprensione e l'integrazione del reticolo complesso di interazioni tra gruppi, comunità, individui, classi e generazioni, la nuova scuola di Valditarà offre di fatto un filtro di lettura neoliberale,²⁵ in cui l'eliminazione della società diventa l'espedito per rappresentare la complessità e la diversità come un problema.²⁶

²³ Una lista non esaustiva, ma già piuttosto rappresentativa delle prese di posizione più istituzionali - e almeno teoricamente in via di aggiornamento-, si trova in un editoriale del quotidiano Domani: <https://www.editorialedomani.it/fatti/scuola-nuove-indicazioni-nazionali-linee-guida-phgr45qc>.

²⁴ Nuove indicazioni nazionali (NIN), p. 8.

²⁵ Margaret Thatcher, "No such thing (as society)", intervista per «Woman's Own», 1973: «who is society? There is no such thing! There are individual men and women and there are families and no government can do anything except through people and people look to themselves first», <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>

²⁶ Quanto detto non esclude il fatto che vi siano all'interno del documento alcune parti in cui la dimensione sociale è citata e valorizzata, come nel paragrafo "Scuola e nuovo umanesimo", in cui si possono trovare riflessioni condivisibili («Si va a scuola per conquistare l'autonomia di essere e la competenza del fare e dell'agire, mettendosi al servizio della costruzione di una società aperta e rispettosa delle diversità e del pluralismo del pensiero: e ciò avviene solo grazie all'educazione alla libertà e all'apprendimento dei saperi che bambinæ e adolescentæ incontrano a scuola. Ciò significa sviluppare la capacità di pensare in modo critico e autonomo, di riconoscere i diritti e i doveri propri e altrui e di comprendere l'importanza della giustizia e dell'equità nella società», p. 10; o «La scuola comunità educante è un'organizzazione che apprende, che è aperta al territorio ed è capace di tessere reti allargate di rapporti umani e professionali», p. 11). Tuttavia, queste asserzioni sono poi smentite e

Anche la Società italiana delle storiche (SIS) ha preso parola pochi giorni fa contro l'insegnamento gerarchico e preconfezionato proposto da Valditara, a favore invece di una scuola che abitui allo spirito critico. La SIS si è soffermata sull'ambiguità e il conservatorismo che si trovano nelle indicazioni sull'educazione alle relazioni, e sulla mancanza di riconoscimento della “**storia come utile categoria di analisi del genere**”, per dirla ribaltando Joan W. Scott.²⁷

Nel documento non si riconosce nè alla scuola in generale nè alla disciplina storica alcun ruolo di educazione al genere, alle differenze di genere, all'educazione sesso affettiva, e solo marginalmente si occupa delle questioni della violenza contro le donne, della parità di genere e dell'autodeterminazione femminile. L'educazione alle differenze di genere viene definita dalle Indicazioni nazionali semplicemente come «qualcosa di più dell'alfabetizzazione emozionale»,²⁸ con lo scopo di rappresentare un allenamento alla «complementarietà» tra bambinè che dovrebbe produrre anticorpi contro la «triste patologia della violenza di genere».²⁹

Il riconoscimento essenzialista di ruoli complementari, termine che è genericamente associato al presunto incastro naturale tra mansioni femminili e maschili, è problematico di per sé, e ancora di più se diventa la soluzione alla “malattia” della violenza: rispettare il proprio ruolo sociale, riconoscere e stare al proprio posto di donna, già da bambina, significherà incastrarsi bene, in modo complementare, all'uomo, in modo tale da escludere le violenze. Basterà lavare i piatti mentre lui sistema le tapparelle, e la violenza domestica sarà scampata. Ancora, per mantenere l'importante traguardo del diritto femminile all'autodeterminazione e per decostruire stereotipi sembra bastare il «sentimento dell'amore» insieme ad un'insalata di buoni sentimenti.³⁰

Non manca un focus sul ruolo del “**Maestro**”. Introdotto dalla lettera maiuscola, come d'altronde viene fatto nel documento anche per la parola Storia, il termine sembra rivendicare il latino *magis* (di più, maggiore), diventando indicativo esplicito del rapporto gerarchico tra alunno e insegnante che si vorrebbe riportare in auge. Il Maestro dovrebbe usare questo potere sullè studentè per attrarre verso i contenuti, mantenendo saldo il suo ruolo al-di-là della cattedra, e non macchiare la propria aura intellettuale proponendo nuove, o semplicemente più democratiche, configurazioni di poteri. Si legge: «Nessuno dei grandi maestri della storia, da Dante a San Francesco, da Michelangelo a Montessori, ha mai insegnato nulla se non attraverso la propria viva testimonianza».³¹

contradette in altri passaggi, tra cui non ultimi quelli relativi all'insegnamento della storia, di cui si parla nei prossimi capitoli.

²⁷ Joan W. Scott, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, in «American Historical Review», vol. 91, n. 5, 1986, pp. 1053-1075, trad. it. Joan Scott, *Il “genere”: un'utile categoria di analisi storica*, in «Rivista di storia contemporanea», vol. 16, n. 4, 1987, pp. 560-586.

²⁸ NIN, p. 11.

²⁹ *Ibidem*

³⁰ *Ibidem*

³¹ NIN, p. 18.

Non criticiamo l'evangelica "testimonianza" per elogiare al suo posto una scuola nozionistica che si basi meramente sulla quantità delle conoscenze accumulate dalle sue maestre, ma ci sembra fondamentale sottolineare come, dalla scuola primaria alle aule universitarie, non si possa scindere la capacità argomentativa e la cultura di una docente dal rapporto che questi sviluppa con il suo uditorio. Per dirci edotte o coscienti non può bastare, in pedagogia come in storia, l'esempio di quei "grandi" di cui sono pieni i nostri manuali, e delle loro vittoriose imprese.³²

La messa in secondo piano della relazione educativa è evidente soprattutto quando si lega il concetto di libertà (la cui nascita si pone «tra Atene, Roma e Gerusalemme») a quello di **rispetto**. La *hybris* (uno dei tanti rimandi non necessari e dal sapore strumentale a termini greco-latini) delle adolescenti sembra causata dal contesto di povertà educativa familiare, contrastabile solo con un insegnamento alle regole e al senso del limite. Nessun accenno al ruolo della società in questi conflitti, né alla riproposizione degli stessi all'interno dell'istituzione scolastica. Famiglie povere creano bulla e tracotanti, e le scuole devono proporre modelli chiari, rigidi, improntati al rispetto verso le figure che sono "di più" rispetto alle bambine. Parole che riecheggiano le disposizioni securitarie degli ultimi anni.³³

Inoltre, senza che ciò ci stupisca, constatiamo come il "Maestro", in questa dicitura, sia ancora una volta un uomo. A nulla serve il dato secondo il quale la femminilizzazione della professione docente, soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado, supera la media dell'80%. La situazione si ribalta quando arriviamo in ambito universitario, ovviamente, dove tra le professori ordinarie solo il 27% è anagraficamente donna.³⁴

Ancora una volta, dunque, si dimostra non solo la ritrosia nel dotarsi di un uso più malleabile del linguaggio che venga incontro alle nuove necessità che questa società - piaccia o no - esprime, ma ci si ostina a preferire sempre, e spudoratamente, la declinazione al maschile. Non è secondario che questa riguardi soprattutto quei casi in cui sono in gioco sostantivi che esprimono professioni. *Presidente, ministro, maestro*, ma anche *storico*, sono tutte parole che definiscono una professione, e per di più una professione pubblica e normativa. Non saremmo stati così illusi da chiedere al ministero di inserire una schwa nei suoi documenti ufficiali, né avremmo apprezzato una "maestra" relegata al ruolo di "madre patria" in quanto educatrice di piccola patriottica. Ma forse, per lo meno nel titolo in grassetto, si sarebbero potuti spendere una decina di caratteri in più per declinare al maschile e al femminile il termine.

Come abbiamo già sottolineato, emerge in sostanza un'idea di scuola che si concentra molto sul singolo, poco sulla relazione e quasi mai sul piano collettivo. Questo carattere

³² Se si vuol leggere un manifesto opposto, scritto da lavoratori e lavoratrici nell'ambito dell'insegnamento, consigliamo C.Raimo (a cura di), *Alfabeto della scuola democratica*, Bari, Laterza, 2024.

³³ NIN, pp. 10-11.

³⁴ <https://www.orizzontescuola.it/oltre-l80-degli-insegnanti-e-donna-ecco-dove-sono-le-eccezioni-i-dati-ufficiali-del-ministero/>;
https://ustat.mur.gov.it/media/1276/focus_carrierefemminili_universita%C3%A0_marzo2024.pdf

individuale del progetto educativo emerge sin dalle prime parole delle Premesse. Viene poi tenuto come punto focale di tutto il testo, e riemerge ad esempio nel ruolo dato al gioco, che serve per incrementare le competenze personali più che per imparare regole sociali e gestire l'emotività nella relazione con l'altra. La dinamica del gioco è indubbiamente lontana dal metodo di insegnamento universitario, ma può sollecitare una riflessione sugli effetti "a lungo termine" di un'istruzione educativa costruita nel più puro individualismo. La solitudine della ricerca universitaria e accademica è forte, e spesso lamentata. Già Marc Bloch, e poi Sanjay Subrahmanyam nelle aule di San Giovanni in Monte un paio di anni fa, sostenevano l'importanza delle ricerche collettive, dell'incontro con l'altra, dell'ibridazione delle ricerche e di un lavoro che riuscisse ad uscire dallo stretto confine della proprietà intellettuale individuale. Un'educazione alla collettività e al riconoscimento dell'alterità non fornirebbe da sola la soluzione a tale problema, ma ne porrebbe per lo meno le premesse.

2.3 - L' Insegnamento della Storia

In *Dans la fabrique du sentiment national: l'histoire à l'école en Europe depuis 1945*³⁵, le autrici Patricia Legris ed Ewa Tartakowsky denotano come l'insegnamento della storia sia un affare di stato: la visione di un passato autocentrato avrebbe dunque goduto, da sempre, di buona salute. Pertanto, il termine "ri-nazionalizzazione" funziona solo retoricamente, considerato che la prospettiva nazionale non è mai stata veramente sconfessata. Potremmo dunque definire le NIN quali promotrici di un ulteriore rafforzamento di tale prospettiva identitaria e nazionale – elemento già presente, seppur in modo minore, nelle IN dei precedenti governi di diverso orientamento politico – facendo così riemergere lo spettro dell'"invenzione della tradizione". A tal proposito, dobbiamo tenere a mente come la condizione necessaria per la realizzazione di una "tradizione inventata" sia l'assenza di un'opposizione reale, ovvero un contro-sapere in grado di scardinare i presupposti su cui tali menzogne vengono erette.

La medievista lo sanno bene: le ambizioni politiche di stampo nazionalista di fine 800, al fine di legittimare da un punto di vista storiografico i neonati stati nazione, hanno individuato le loro presunte radici ed origini proprio nell'Alto Medioevo, periodo di cui conosciamo molto poco e in modo frammentato.

La storia, insegnata e istituzionale, si costituisce dunque come strumento legittimante, artificio politico dell'identità. Non si tratta di una contesa alla pari, ma di una guerra asimmetrica tra tradizione inventata ed una storiografia più recente mirata ad aumentare la

³⁵ Patricia Legris, Ewa Tartakowsky, *Dans la fabrique du sentiment national: l'histoire à l'école en Europe depuis 1945*, Effigi, Grosseto, 2024. Trad. ita., *Nella fabbrica del sentimento nazionale: la storia a scuola in Europa dopo il 1945*.

conoscenza e la comprensione del passato³⁶, la quale fatica a trovare un adeguato spazio nei percorsi scolastici.

Ad ogni modo, questa continuità di fondo non è stata priva di nuove influenze e declinazioni: in questo senso, gli anni 80 hanno rappresentato un giro di boa. Nemmeno l'insegnamento e la scuola sono state risparmiate dall'avvento del neoliberalismo e dalla perdita di centralità dello Stato-nazione. Si sovrappone così, alla spinta identitaria e nazionale, un modello manageriale di scuola che si basa su più larghe autonomie del corpo docente e accresciute responsabilità dei dirigenti, in nome di una maggiore competitività del sistema. Così, gli obiettivi formativi non volgono più all'educazione culturale del cittadino, ma rispondono alle esigenze del mercato e alle logiche della produttività, a scapito soprattutto della cultura umanistica e degli altri saperi che con essa contribuiscono a formare la collettività. La storia insegnata – in Italia già per effetto della riforma Gentile del 1923 con poca autonomia rispetto alle lettere e alla filosofia - si ritrova così in un campo bipolare, nel mezzo di un confine sfumato tra rigore scientifico e obiettivi civili e morali. Ma è la paura del diverso a far riemergere quella connotazione nazionale e la moltiplicazione dei soggetti che rivendicano un modello identitario³⁷. A questo urgente bisogno tentano così di rispondere le NIN promosse da Valditara.

A tal proposito, l'Istituto Parri, rete federativa degli Istituti della resistenza e dell'età contemporanea, esprime in un comunicato «profonda preoccupazione» per i passi indietro, sia nella proposta **storiografica** (nazionalistica, distorta, limitante) che in quella **metodologica** (nozionismo, rapporto gerarchico tra docenti e studente, assenza di analisi critica).³⁸ L'impostazione nazionalistica e semplicistica delle NIN «rivela l'intento di piegare la narrazione storica a fini identitari»,³⁹ mentre la storiografia si è aperta da decenni ad uno studio più interconnesso e integrato, che riconosce gli apporti di molteplici e diverse culture e tradizioni alla costituzione del presente.

Ma è il metodo proposto nelle NIN ad essere in più aperta controtendenza rispetto alle disposizioni per la didattica della storia perfezionate negli ultimi decenni. A conferma della stabilità di questa disciplina in Italia e della vitalità dei dibattiti sul tema, si consideri come nemmeno un mese fa sia uscito per Einaudi il *Primo libro di didattica della storia* scritto da Miccichè, Pizzirusso e Ravveduto, tre storici che si occupano tra le altre cose di didattica e Public History.⁴⁰

³⁶ Antonio Brusa, *Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la «fabbrica del sentimento nazionale»*, «Passato e Presente», XLII, 123, pp. 201-207.

³⁷ Monica Galfré, *L'insegnamento della storia e la svolta neoliberale in Europa. Un'introduzione*, «Passato e Presente», XLII, 123, pp. 7-13.

³⁸ https://www.reteparri.it/wp-content/uploads/2025/03/IstParri_NuoveIndicazioni2025MIM_DOC-analitico_13-03-2025.docx.pdf

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Andrea Miccichè, Igor Pizzirusso, Marcello Ravveduto, *Primo libro di didattica della storia*, Torino, Einaudi, 2025.

Nelle NIN si sostiene che sia balzano, fizioso e inutile tentare un insegnamento basato sull'analisi critica delle fonti e sulla dimestichezza con la "cassetta degli attrezzi" del mestiere (ovviamente in modo coerente e adatto all'età), a favore invece di una storia che coincida con la memorizzazione acritica di fatti, date, personaggi, storie e raccontini semplificati, come nel caso dei "racconti del Risorgimento".⁴¹ La svalutazione delle capacità critiche di bambinæ e giovani è il primo passo verso l'indottrinamento e l'abbandono dello scopo complessivo dell'istituzione scolastica (a titolo di esempio, si invita a leggere il programma previsto per il II anno di scuola primaria). Si ripete ossessivamente la parola "semplice": addirittura, nel titolo compare la dicitura "scuola elementare", ormai abbandonata dal 2004. La storia sembra dover rifuggire così il suo ruolo di campo d'indagine verso quel "relativo plurale" di cui parla Bloch, delle infinite possibilità di aggregazione e organizzazione degli uomini (e delle donne),⁴² diventando sostanzialmente uno spazio dove si impara a giustificare l'esistente.

Gli esiti di questa veloce analisi lessicometrica, insieme con la volgarizzazione del metodo storico di cui sopra, sembrano convergere in una riduzione continua della fiducia nelle capacità della studentæ. La scuola, a nostro avviso, dovrebbe andare in direzione dell'insegnamento alla complessità, non alla semplificazione estrema, e la storia è sempre stata una palestra ottimale per questa ginnastica.

⁴¹ NIN, p. 70.

⁴² Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, 4ª ed. ita., Torino, Einaudi Editore, 2009, (1ª ed. ita. 1950): «da tempo i nostri grandi maggiori, un Michelet, un Fustel de Coulanges ci avevano insegnato ad ammetterlo: oggetto della storia è per sua natura l'uomo. O meglio, gli uomini. A una scienza del diverso si addice infatti, meglio del singolare, favorevole all'astrazione, il plurale, che è il modo grammaticale della relatività».

2.4. Orientalismo e guerra

Davanti all'evidente crisi egemonica del blocco occidentale, alla "storia che non è finita"⁴³, assistiamo ormai a un clima sempre più influenzato dai tamburi di guerra. Mentre l'industria italiana viene gradualmente riconvertita alla produzione bellica, le riforme tagliano fondi pubblici e rifunzionalizzano le istituzioni verso un irreggimentazione della società, le Nuove Indicazioni Nazionali (NIN) per la scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione mirano a disciplinare il fronte interno sin dalla più tenera età. La commissione incaricata di redigere le linee guida per l'insegnamento della Storia, guidata da Ernesto Galli della Loggia, piega meschinamente il pensiero di un grande storico come Marc Bloch per avanzare un'idea della storia come appannaggio esclusivo di un Occidente vagamente definito e pieno di concezioni essenzializzanti di società, culture e religioni considerate "altre". L'obiettivo del testo della commissione è palese: affermare la supremazia euro-atlantica (europea e nord-americana) tramite l'apologia di una superiorità politica e culturale legata a doppio filo con il cristianesimo. A tal fine, le autorità del testo non si fanno scrupoli a rievocare il concetto di *West versus the Rest*, riesumando l'idea di Samuel Huntington sullo scontro delle civiltà, che vedrebbe un'Europa democratica e secolare battersi contro i suoi nemici "naturalmente" orientali.⁴⁴ Per giustificare il ripiegamento dell'Europa sull'economia di guerra e del reinvestimento dei capitali nostrani su questo fronte, davanti alla crisi ormai pluridecennale che attanaglia le nostre economie, serve una rappresentazione fuorviante dell'Oriente come un'alterità, tanto spaventosa quanto generica, contro cui definire la civiltà europea. Basta avere una conoscenza basilare dell'attuale contesto internazionale per cogliere il palese riferimento a Paesi come la Russia, l'Iran e la Cina, che vengono così sciolti all'interno di un contenitore concettuale dallo spiccato sapore orientalista (*Altre civiltà, altre culture*)⁴⁵ per insegnare alle classi nelle scuole a temere ed essere pronte a combattere le culture rappresentate come antitetiche alla nostra. Non è dunque un caso che si parli della scuola come una "fucina" dell'identità nazionale, proponendo un modello di cittadinanza anacronistico che prende le mosse da un racconto nazionalista e falsato della storia - già superato da decenni dalla storiografia. In quest'ottica, ogni differenza etnica e persino di classe viene esclusa nell'insegnamento della materia, che viene invece concepita come una narrazione che deve essere semplice e piacevole per le allieve. Sebbene la commissione si nasconda dietro a un bisogno pedagogico, l'intento è chiaro: eliminare la complessità e la pluralità di voci dalla storia nazionale (e mondiale!) per serrare i ranghi sin dall'infanzia attorno a un artificioso nazionalismo italiano.

⁴³ Questo riferimento è al concetto di "Fine della Storia" del politologo statunitense Francis Fukuyama, che nel 1989 vide nella democrazia liberale e liberista l'apice del processo evolutivo delle ideologie politiche, dichiarando (prematamente) il trionfo del capitalismo occidentale. Cfr. Francis Fukuyama, "The End of History?", *The National Interest*, n. 16 (1989), pp. 3-18.

⁴⁴ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (New York: Simon & Schuster, 1996).

⁴⁵ NIN, p. 68.

Infine, questo documento mira a scaricare la responsabilità di questo insegnamento alla pedagogistè che spesso si trovano a insegnare a scuola, che si ritroverebbero a dover utilizzare libri di testo creati sulla scorta di queste linee guida. Questo andrebbe a significare una versione della storia escludente verso lè allievè di seconda generazione, che non contempla dinamiche di genere e classe e si propone come favoletta anacronistica per la figura dellè studentè consideratè alla stregua di un soldatino da addestrare. In tutto ciò, il documento ignora platealmente la comunicazione tra la scienza storica e quella pedagogica: naturalmente lè insegnanti non possono insegnare la storia accademica nelle scuole, ma similmente non possono piegare i loro studi all'insegnamento di una materia svuotata di qualsiasi integrità scientifica negli interessi del nazionalismo più becero.

Consapevoli che la storia ha una funzione politica, senza scadere nell'ingenua retorica del sapere puro e scevro da qualsiasi sfumatura ideologica, vogliamo proporre un'altra visione della storia. Parliamo della visione critica della materia che punti a stimolare nellè studentè una consapevolezza di un passato complesso e problematico, tramite cui discutere, agire e formulare valori come la giustizia sociale e l'inclusione. Ciò può avvenire solo se si riconosce l'apporto di tutte quelle forze economiche, culturali e sociali escluse da questo documento, che non ammette nessun elemento storico che sfugga ai suoi scopi propagandistici.

2.5. «Dateceli da piccoli e saranno nostri per sempre»

Qualche mese fa il Corriere della Sera ha lanciato l'iniziativa "L'Europa in una parola", in cui editorialistè e opinionistè legati al giornale presentano in poche righe un concetto che a livello redazionale si considera rilevante per "l'identità europea" (per quanto poi all'interno della rubrica il titolo in calce risulti poi il sottotitolo "L'Ue in una parola", come se fosse scontato che "Europa" e "Unione europea" coincidano).

Nell'ambito di questo progetto, il volto e nome di Ernesto Galli della Loggia campeggiano intorno alla parola "Cristianesimo" e così la declina: «senza di esso l'identità europea non è neppure immaginabile, eppure oggi è oggetto di un'infastidita emarginazione. Con gravi conseguenze».

Nei lavori che hanno portato alla pubblicazione delle "Nuove Indicazioni 2025 Scuole dell'infanzia e Primo ciclo d'istruzione: materiali per il dibattito pubblico" Ernesto Galli della Loggia ha svolto il ruolo di coordinatore della sotto-commissione per la disciplina storica, composta da altre sette persone.

La sua influenza sul progetto è però certamente stata maggiore: a coordinare le varie sotto-commissioni disciplinari vi era una cosiddetta "Commissione scientifica", composta da otto persone, tutte pedagogiste. A presiedere questa Commissione scientifica vi era Loredana Perla, professoressa ordinaria e direttrice del dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione presso l'Università di Bari. Nel settembre 2023 è comparso nelle vetrine delle librerie un libretto scritto a quattro mani da Loredana Perla ed Ernesto Galli Della Loggia: "Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo", pubblicato dalla casa editrice cattolica Morcelliana.

Questa la presentazione nella quarta di copertina: «Se la scuola deve servire a formare buoni cittadini, per essere pedagogicamente efficace, dovrebbe affrontare soprattutto quegli aspetti che agli occhi dei bambini e degli adolescenti rivestono una immediata familiarità e importanza: l'Italia, la sua storia, la sua geografia, la sua cultura. In una parola, la sua identità». Ponendo l'una come coordinatrice della Commissione scientifica e l'altro a guida di quella disciplinare per l'insegnamento della storia, non è impossibile immaginare che gran parte delle prospettive proposte e auspiccate in questo testo siano poi state fatte confluire nel progetto di riforma di programmi e metodi scolastici.

Nel progetto delineato, tanto nel libro quanto nelle "Linee guida" di narrazione - ossia costruzione - dell'identità italiana, il cristianesimo riveste un ruolo centrale. Già nella bislacca citazione iniziale si fa dire a un Marc Bloch - a cui la giacchetta è stata più strappata che tirata - che "il cristianesimo è religione di storici".

E all'impatto del cristianesimo nella "Storia" e sulla "Storia" - dato che nel documento sembra si usi ambiguamente "Storia" con la S maiuscola sia per intendere la storia di quella che viene individuata come "civiltà occidentale" che per quello che invece solitamente si definisce "metodo storico" - è dedicata un'ampia porzione del capitolo sull'insegnamento della "Storia"⁴⁶.

La prospettiva dell'autore è cristiano-centrica e, ancora una volta ambiguamente, nello spiegare il punto di vista cristiano finisce per abbracciare una posizione fideistica: si sostiene che sarebbe stato il Cristianesimo a porre termine "a una concezione profondamente pessimistica" della storia e della possibilità di cambiamento, arrivando a scrivere addirittura che «in tal modo essa [la storia dopo il Cristianesimo] non solo si apriva a una speranza, ma al tempo stesso acquisiva ciò che fino a quel momento non aveva mai avuto: un senso». Quindi per la storia del pensiero e delle idee nel mondo precedente alla predicazione di Gesù la storia non aveva un senso?

La scelta delle parole non è ovviamente casuale e si usano espressioni del linguaggio religioso più che storico: sempre a pagina 68 si parla di "avvento del Cristianesimo", come se fosse un fulmine calato dal cielo e non il frutto di una lenta processualità storica; si scrive della "venuta di Cristo" invece che usare "predicazione di Gesù".

Inoltre si parla sempre di "Cristianesimo", rigorosamente con la C maiuscola (come la ridicola ossessione per la "Storia" con la S maiuscola) e sistematicamente mai seguito da un aggettivo (cattolico, protestante, ortodosso, orientale). Si tratta di un cristianesimo quindi essenzializzato - come è essenzializzata la "civiltà occidentale", qualsiasi cosa voglia dire - monolitico, senza profondità storica, temporalità e spazialità. Viene da chiedersi: QUALE cristianesimo? Come si può pensare di comprendere l'impatto della religione cristiana sulla storia senza declinarla al plurale e senza allargare lo sguardo al mondo extraeuropeo, dove il cristianesimo mosse i primi passi e poi si lanciò nella sua mondializzazione d'epoca moderna? Come si può pensare di comprendere lo stesso cristianesimo e poi la successiva galassia di cristianesimi senza considerare - almeno in queste "Linee guida" più che tra le

⁴⁶ NIN, p. 68.

classi elementari - il più ampio contesto del Mediterraneo allargato e il rapporto con l'ebraismo e l'islam?

Scrutando poi le "Conoscenze" e i programmi anno per anno del Primo ciclo di istruzione⁴⁷, la prima frase in cui ci si imbatte per le conoscenze da acquisire nel primo anno delle elementari è la seguente: «Le radici della cultura occidentale attraverso alcune grandi narrazioni: p. es. Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide».

Posto che lo studio della Bibbia nelle scuole sarebbe più che auspicabile, si sta davvero proponendo di sottoporre la Bibbia a dellə bambinə di 6 anni? Quale sarà l'approccio utilizzato? Quello fideistico-narrativo o quello storico-critico?

Tra la Bibbia e gli altri tre testi elencati ci sono una serie di importanti differenze, tanto che risulta difficile metterli sullo stesso piano, per quanto di tutti e quattro, certamente, oggi come nei secoli passati si fa un'esperienza di lettura, ascolto e studio ben diversa da quella delle società che li partorirono. Diamo loro valori e significati diversi. La Bibbia, però, differentemente da Iliade, Odissea ed Eneide (poemi epico-mitologici?), è ancora oggi vista e vissuta come "testo sacro" da decine di milioni di persone nella sola Italia. Presenta poi una storia formativa estremamente più complessa e soprattutto prolungata: quella che chiamiamo "Bibbia" è un insieme di testi scritti in epoche diverse, in luoghi diversi, da persone diverse e con finalità diverse, poi impacchettati e distinti tra "canonici" e "apocrifi" secoli dopo da altre persone ancora. Anche per questo verrebbe da chiedersi: QUALE Bibbia? Probabilmente si dà per scontato che si tratti di quella cristiano-cattolica, ma esistono tante altre Bibbie.

Come si riuscirà a trasmettere questa complessità storica a dellə bambinə di sei anni? Si vuole trasmettere questa complessità o l'approccio indicato sarà quello fideistico-narrativo di raccontare una variante avventurosa e accattivante della storia della salvezza?

Scrivere programmi scolastici non è certo operazione facile o scevra da scelte politiche e indirizzi tendenziali. Di fronte alle scelte serve chiedersi quale sia il fine ultimo, ciò che ha portato a quelle scelte e non altre: ci è utile - e in che senso - una prospettiva schiacciata sul presente, sulla dimensione dello Stato-nazione, che delinea uno scenario da "scontro tra civiltà" essenzialmente diverse? L'obiettivo è sviluppare un approccio storico-critico che servirà nella vita o plasmare identità che siano "cristiane" e "occidentali" oltre che "italiane"?

2.6 Chi controlla la storia controlla il futuro?

La storia non è solo un insieme di eventi cristallizzati nel tempo, ma un'arma potente, usata e abusata per forgiare identità, legittimare poteri e riscrivere il presente, ma anche creare istanze nazionalistiche che potrebbero avere non poche implicazioni sui tempi odierni. Non esiste una storia neutrale, tutto passa dal filtro di chi la racconta. Marc Bloch, con la sua *Apologia*, lo sapeva bene: difendere la disciplina significava difendere il diritto di interrogare il passato senza farselo imporre da chi vuole piegarlo alle proprie necessità. In momenti di

⁴⁷ Ivi, p. 71

crisi, quando il futuro appare incerto, guardarsi indietro diventa quasi un istinto. Ma chi stabilisce quali pezzi di passato servano a spiegare il presente?⁴⁸

La selezione dei fatti, l'interpretazione delle fonti, la costruzione dei significati non sono operazioni innocenti: sono scelte. E le scelte sono sempre politiche. Eric Hobsbawm ci ha insegnato che la tradizione è spesso un'invenzione.⁴⁹ Le nazioni, i popoli, le istituzioni hanno bisogno di storie che li rendano coesi, di miti che diano senso di continuità. Il passato non viene solo studiato, viene modellato, ricostruito, talvolta falsificato. Un esempio? Il gotico del parlamento britannico, un'architettura costruita - ad inizio XIX secolo - per evocare una gloriosa epoca medievale che, nei fatti, non è mai esistita, semmai idealizzata. Eppure, questa operazione parla, racconta chi siamo, o meglio chi si vuole essere. Ma il vero rischio è la fissazione per le "origini", come se tutto potesse essere spiegato e giustificato dal punto di partenza (e qui sorge un'altra domanda: qual è il punto di partenza di una civiltà o di un processo storico?). Un trucco vecchio come il mondo: trovare nel passato una legittimazione inoppugnabile per le scelte di oggi. Giudicare il passato con le lenti del presente è un errore grossolano, ma altrettanto lo è utilizzare lo stesso passato per scolpire certezze granitiche e indiscutibili. In tal senso, forse, la storia dovrebbe servire a complicare le cose, non a renderle più semplici.

La narrazione storica ha sempre privilegiato i vincitori, i potenti, le guerre, le conquiste. E questa visione, sebbene bersagliata costantemente da coloro che amano tale disciplina, continua a dominare. Quando si divide la storia in epoche dominate da imperi e potenze, si perpetua un racconto in cui la politica e la forza militare sono le vere protagoniste, lasciando sullo sfondo tutto il resto: economie, culture, movimenti popolari. E così, anche oggi, la politica si appropria della storia per i propri fini. In Italia, negli ultimi anni, è stato un continuo rivedere, rimaneggiare, rielaborare il passato - in particolare la nostra presunta origine romana - anche per il fine di guadagnare consenso politico. Con il governo attuale più che prima, Resistenza e fascismo tornano periodicamente al centro del dibattito, non per il gusto di approfondire tale momento della storia italiana, ma per ridefinire il presente. C'è chi banalizza, chi enfatizza, chi usa e chi addirittura cancella o vuole cancellare azioni a dir poco disdicevoli perpetuate dal fascismo. Lo stesso vale per la costruzione dell'identità nazionale in relazione all'Europa e all'immigrazione: si esaltano momenti di gloria, si tacciono contaminazioni e intrecci. E così, anche la storia economica ha il suo passato selezionato: ci si appella a epoche di presunta grandezza e benessere per giustificare modelli attuali, spesso ignorando le vere cause dei cambiamenti. Ci sono gli anniversari, momenti perfetti per rileggere la storia in chiave propagandistica. Storici come Bloch e Hobsbawm lo avevano capito: il passato non è un monolite, ma un terreno in cui si

⁴⁸ Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, 4^a ed. ita., Torino, Einaudi Editore, 2009, (1^a ed. ita. 1950); Marc Bloch, *Che cosa chiedere alla storia?*, (trascrizione di un suo convegno tenuto il 29 gennaio 1937 presso l'università de la Sorbonne, Parigi) Roma, Castelvecchi, 2014.

⁴⁹ *L'invenzione della tradizione* a c. di Eric J. Hobsbawm, 3^a ed. ita., Torino, Einaudi Editore, 2002 (1^a ed. ita. 1987).

combattono le idee, le memorie, le identità. La storia non è un libro aperto, ma un campo di battaglia. Chi controlla la storia, quindi, controlla il futuro?

Conclusioni

Il presente documento è stato concepito in continuità con tutte le sigle, associazioni di categoria e singole (dalla professionista del settore alla studenta) che si stanno mobilitando contro le Nuove Indicazioni Nazionali. Tramite la critica e denuncia di questa operazione reazionaria, degna espressione dei governi degli ultimi decenni, vogliamo proporre un altro modello di insegnamento della storia dalla scuola primaria sino alle aule universitarie (dove l'insegnamento è anche sotto attacco da svariato tempo). Innanzitutto, si deve rifiutare la retorica e il contenuto fortemente nazionalista della concezione della storia sposata dal documento e in continuità col clima di guerra che vige attualmente. Questi due elementi, associati al modello datato di "Maestro" che basa il proprio insegnamento unicamente sul rispetto e l'autorità, finiscono per generare una storia votata alla spasmodica ricerca di un'identità nazionale per serrare i ranghi della alunna del nostro paese sin dalla più tenera età - ignorando la reale composizione etnica e religiosa di chi cresce e vive nella penisola italiana. È proprio a tal fine che il CTS che ha redatto il documento ignora deliberatamente la complessità insita alla disciplina: qui si parla di una singola "Storia", che in mala fede omette il fatto che ciascuna narrazione storica si basa su una selezione di fatti, fonti e interpretazioni. D'altronde ciò non deve stupirci, perché l'ammissione di questo fatto pregiudicherebbe l'operazione politica che la commissione sta portando avanti. Queste scelte sono ravvisabili sia nelle Linee Guida per l'Insegnamento dell'Educazione Civica che nelle NIN, e rendono palese la meschina volontà politica dietro alla loro redazione. Basti pensare alla riduzione dell'educazione sesso-affettiva a una faccenda privata, il cui insegnamento è relegato all'ambito familiare; oppure alla nozione di libertà destoricizzata che vede questo concetto come una prerogativa occidentale legata a doppio filo alla proprietà privata e al liberismo. Non è dunque la composizione professionale del CTS il problema alla base delle NIN, ma la direzione politica che lo guida!

La nostra risposta è dunque propositiva, volendo contribuire al dibattito che si è formato in reazione alle NIN. Innanzitutto, crediamo pienamente nella dimensione politica della storia, che può e deve aiutarci a comprendere e agire nel presente. Ma questa storia non può appiattirsi su retoriche nazionaliste vuote e concetti essenzializzanti, bensì deve educare alla complessità delle strutture economiche, politiche e sociali che permeano (ed hanno permeato) il nostro mondo. Questa operazione può avvenire solo se non ci ritraiamo dallo studio delle pluralità di etnie e religioni che hanno plasmato non solo l'Italia, ma anche la storia "occidentale" di cui parlano le NIN. Un simile insegnamento può solo avvenire tramite la collaborazione attiva tra pedagogista e storica, che dovranno considerarsi come due forze complementari nello sviluppo di una storia diversa da quella che ci vogliono imporre, superando qualsiasi forma di diffidenza categoriale. Ancora più importante sarà lo scardinamento della concezione gerarchica e cristallizzata di insegnamento, a cui si dovrà

preferire un metodo più orizzontale che promuova la partecipazione attiva della studenta e tenga conto delle differenze di classe, etnia e genere insite nelle classi delle scuole. Ci auspichiamo dunque che il presente documento sia una piccola tappa che conduca verso un serio ripensamento (o rivoluzione?) del sistema scolastico e in particolare del suo rapporto con la storia, in modo tale che possa diventare uno strumento per far progredire la giustizia sociale ed economica e per promuovere concetti come l'equità, l'inclusione e lo spirito critico della studenta.