

Quaderno di storia contemporanea

77-78/2025

Luoghi di memoria e riletture resistenti



**istituto per la storia della resistenza
e della società contemporanea
in provincia di Alessandria
“Carlo Gilardenghi”**

Direttore: Cesare Panizza
Direttore responsabile: Alberto Ballerino
Direttore onorario: Maurilio Guasco

Comitato scientifico: Tatiana Agliani, Giorgio Barberis, Giorgio Canestri †, Franco Castelli, Antonella Ferraris, Graziella Gaballo, Laurana Lajolo, Cesare Manganelli, Fabrizio Meni, Patrizia Nosengo, Vittorio Rapetti, Stefano Tessaglia, Andrea Villa, Luciana Ziruolo

Quaderno di storia contemporanea
semestrale dell'Istituto per la storia della resistenza e della società contemporanea in provincia di
Alessandria «Carlo Gilardenghi»

Anno XLVIII, numero 77-78 della nuova serie
Registrazione del Tribunale di Alessandria, codice ISSN 1122-536X
Via del Guasco 49, 15100 Alessandria
tel. 0131 443861, fax 0131 444607
email: isral@isral.it
Ha collaborato all'editing di questo numero Silvia Falcione

Per informazioni sugli abbonamenti ISRAL: tel. 0131 443861, email: isral@isral.it

©DeriveApprodi.
Via Andrea Costa 202, 40134, Bologna – tel. 051 253254
info@deriveapprodi.org; www.deriveapprodi.org

Per le immagini l'editore resta a disposizione per gli eventuali aventi diritti

Realizzato con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Alessandria



Sommario

Nota redazionale <i>di Antonella Ferraris, Mariano Santaniello e Cesare Panizza</i>	5
Questo numero <i>di Cesare Panizza</i>	9
Elogio del senno del poi <i>di Raffaella Romagnolo</i>	17
STUDI E RICERCHE	24
L'antifascismo del Partito popolare. Dal Congresso di Torino al controllo e alla repressione del dissenso popolare <i>di Luigi Giorgi</i>	25
Autonomie e Costituente. Cenni per una lettura storica del presente <i>di Francesco Tomaso Scaiola</i>	45
SAGGIO FOTOGRAFICO	70
L'altro neorealismo. La fotografia di cronaca nera nell'Italia della ricostruzione <i>di Tatiana Agliani</i>	71
INTERVISTE RESISTENTI	128
Dialogo con Teresa Forcades. Dal nazionalismo «buono» alla «teologia queer». Alla ricerca di alternative possibili di fronte al naufragio dell'ordine liberale a cura <i>di Giorgio Barberis</i>	129
LETTERATURA E RESISTENZA.....	146
Luigi Meneghello e la questione dell'antifascismo «espriativo» <i>di Alberto Cavaglioni</i>	147
Suggerimenti per un nuovo canone didattico di letteratura al femminile alle superiori: una lezione su Alba de Céspedes tra romanzi, militanza civile partigiana, giornalismo ed emancipazione femminile <i>di Federica Roncati</i>	155
PER UN MUSEO DIFFUSO DELLA RESISTENZA	166
La Resistenza non è una corona d'alloro <i>di Domenico Ravetti</i>	167
La Benedicta: manutenzione e trasmissione della memoria <i>di Daniele Borioli e Chiara Maria Lombardi</i>	171
Il progetto del Museo della Resistenza di Camagna Monferrato: memoria, territorio e identità <i>di Luca Beccaria</i>	183
Museo della Resistenza e della vita sociale in Val Borbera «Giovane Battista Lazagna» <i>di Alessio Parisi</i>	187
Il Memoriale dei partigiani pontecuronesi <i>di Fabio Gandi</i>	193
Il memoriale brigata partigiana Cornaggia a Biagasco (Pozzolgropo) <i>di Michele Soffiantini</i>	199

PROBLEMI E MATERIALI DIDATTICI	204
Le indicazioni nazionali per la scuola 2025 del Ministero della pubblica Istruzione. Una discussione e alcune note non conclusive <i>di Antonella Ferraris</i>	205
I confini labili dell'eurocentrismo <i>di Marco Aime</i>	215
Noterelle sulle matrici culturali delle «Indicazioni nazionali per la scuola 2025» <i>di Patrizia Nosengo</i>	223
FONTI, ARCHIVI E DOCUMENTI	236
La scuola acquese attraverso gli archivi storici locali <i>di Vittorio Rapetti</i>	237
Recensioni online.....	249
Gli autori di questo numero	251

PROBLEMI E MATERIALI DIDATTICI

Le indicazioni nazionali per la scuola 2025 del Ministero della pubblica Istruzione. Una discussione e alcune note non conclusive

Antonella Ferraris

L'11 marzo 2025 il Ministero dell'Istruzione e del merito ha pubblicato il documento contenente le nuove indicazioni didattiche per la scuola dell'obbligo¹. Lo scopo del Ministero, dichiara il sito è quello di avviare un dibattito pubblico prima di iniziare l'iter formale di adozione delle Nuove Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione che andranno a sostituire dall'anno scolastico 2026/2027 quelle adottate nel novembre 2012. La commissione, coordinata da Loredana Perla, docente di Pedagogia presso l'università «Aldo Moro» di Bari, si è suddivisa in sottocommissioni che hanno elaborato le indicazioni per le singole discipline. Questi i membri della sottocommissione per la storia: coordinatore: Ernesto Galli della Loggia – Prof. Emerito Scuola Normale di Pisa; esperti: Cinzia Bearzot – P.O., Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Giovanni Belardelli – Già P.O., Università degli Studi di Perugia; Silvia Capuani – Docente, Liceo; Elvira Migliario – P.O., Università degli Studi di Trento; Marco Pellegrini – P.O., Università degli Studi di Bergamo; Federico Poggianti – Ricercatore, Università Telematica Pegaso; Adolfo Scotto di Luzio – P.O., Università degli Studi di Bergamo.

Nel momento in cui scrivo, e dopo il dibattito di cui in questo testo viene data una rapida sintesi, non è ancora dato di sapere quali modifiche – se ci saranno modifiche – verranno date al testo.

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

Ciò che immediatamente si nota è l'assenza, nella commissione, di docenti che insegnano *realmente* nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

In secondo luogo, vi sono, alla lettura, diversi elementi di criticità – che in realtà non concernono solamente l'insegnamento della storia, ma la visione generale dello studente, della scuola, dei campi di esperienza che orientano e definiscono l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Per le necessità di questo testo mi soffermerò unicamente sull'insegnamento della storia. Non si tratta di osservazioni esaustive, né che coinvolgono i presupposti filosofici della commissione, ma che hanno il proposito, semplicemente, di sollevare dei problemi.

L'affermazione di apertura: «Solo l'Occidente conosce la Storia. Ha scritto Marc Bloch: "I greci e i latini, nostri primi maestri, erano popoli scrittori di storia. Il cristianesimo è una religione di storici. [...] è nella durata, dunque nella storia, che si svolge il gran dramma del Peccato e della Redenzione"» (p. 67 del documento) per chi come la sottoscritta ha basato la sua educazione storica sull'insegnamento degli «Annales», risulta abbastanza straniante, soprattutto perché la frase di Marc Bloch, riportata senza la citazione esatta della fonte, ha come effetto immediato quello di escludere *ogni altra cultura, che non sia quella occidentale* dalla considerazione storica del passato. Qui mi limiterò a suggerire che lo/gli scriventi abbiano in mente, come per altro si desume dall'utilizzo, nella premessa, del concetto di persona nella definizione di Mounier (e Maritain), una *filosofia della storia* (cioè una concezione complessiva del senso della storia) e non una *metodologia storica*, che è cosa del tutto diversa, e non può prescindere dall'analisi e dall'utilizzo delle fonti – che sono quelle, non a caso, di cui meno si parla nel documento.

Si tratta certo di una scelta legittima, se comunque nella descrizione non emergessero alcuni elementi che mostrano una certa confusione. Per dirla con Hannah Arendt è vero che la cultura greco cristiana nasce con la consapevolezza del senso storico del sé: senza questa, non avrebbe avuto senso compiere gesta tali da essere ricordati, come fa notare parlando di Omero e degli eroi greci². La concezione lineare del

2 Cfr. Hannah Arendt, *The concept of history: ancient and modern*, in *Between Past and Future*, Penguin, New York 1961.

tempo non era tuttavia unanime all'interno della cultura greca: basterebbe la sola citazione di Platone, e del modello pitagorico fortemente connesso con le culture orientali, che a sua volta influenza Agostino, cui si deve la prima trattazione cristiana del tempo, per dimostrare che le cose non siano così semplici. La concezione del tempo lineare poi si afferma e si consolida in epoca moderna, con le eccezioni rilevanti di Vico prima e Nietzsche poi. E potrei continuare. E quindi no, ci sono diverse concezioni del tempo, come quella circolare, ad esempio della cultura induista e buddista, che non impediscono di studiare il passato, e di esserne consapevoli. Anche dal punto di vista politico, visto che oltre al ritorno dello storicismo di marca post idealista (nella stessa frase a pagina 70 sono menzionati Croce, Gentile e Gramsci) si assiste al grande ritorno della storia politica come storia per eccellenza.

Tra le competenze che i ragazzi della scuola primaria dovrebbero acquisire c'è il senso del passato e la capacità di collocare correttamente i fatti e i personaggi nella prospettiva storica; per la scuola secondaria di primo grado «*Utilizzare le conoscenze storiche come strumento per comprendere il presente*. Evidenziare i tempi, i modi e le forme attraverso i quali il presente si lega al passato e insieme costituiscono i grandi problemi della contemporaneità» (p. 74). Personalmente ritengo che questo sia un obiettivo complesso per gli studenti della primaria, al punto che temo in un eccesso di semplificazione: ossia trasformare la problematicità del rapporto con il passato in una narrazione (quella che storiograficamente conosciamo come «biografia della nazione»).

Dopo l'uscita delle indicazioni si sono moltiplicati gli interventi di commento, per lo più di carattere giornalistico. Io mi limiterò, in questo scritto, ad alcuni testi che vengono dalle associazioni di storici e di docenti di storia, nonché, ed è quello da cui inizierò, della Rete «Parri», che dedica un'analisi approfondita al documento a firma del presidente Paolo Corsini, e del responsabile della Commissione didattica, Enrico Acciai³.

Cito un passaggio del documento che mi sembra significativo:

Invece di presentare il passato nella sua complessità, interconnessioni e pluralità di dimensioni, si torna a un racconto circoscritto entro

3 Il documento è scaricabile al seguente link: https://www.reteparri.it/wp-content/uploads/2025/03/IstParri_NuoveIndicazioni2025MIM_DOC-analitico_13-03-2025.docx.pdf.

i confini dello Stato-nazione, come se la nazione fosse l'unico orizzonte significativo dei processi storici. Una simile prospettiva risulta anacronistica e riduttiva in un'epoca di conoscenze storiche sempre più aperte alle relazioni sovranazionali e globali.

Lo stesso Marc Bloch metteva in guardia contro le semplificazioni ed evidenziava la complessità della ricostruzione dei fatti.

L'Associazione italiana di Public History (Aiph) ha rilasciato un comunicato stringato ma che mette in evidenza il rapporto tra insegnamento della storia e costruzione dell'identità nazionale: «Se la storia è lineare e ideologicamente orientata, l'identità che ne risulterà non potrà che essere chiusa, acritica e autoreferenziale»⁴.

Il terzo documento è opera della SiDiDast, Società italiana di didattica della storia⁵. La critica alle nuove indicazioni è stringente. Oltre a indicare come alla complessità dello studio della storia si sostituisce la «biografia della nazione», come già ho sottolineato, il documento sottolinea che «...questo testo non prescrive di studiare la storia italiana, presente già nelle Indicazioni vigenti, ma una sua versione mitologizzata. Lo dimostra il modello narrativo nel quale vengono iscritti i fatti, che è quello di una nazione eterna, che affonda le sue radici nel passato glorioso di Roma e, poi, vittima di dominazioni straniere, se ne libera in un Risorgimento popolato dal Pantheon degli eroi. Lo prova l'obiettivo del lavoro didattico, di inculcare negli allievi l'identità nazionale, e non di avviarli alla conoscenza critica del passato» (pag.1). Una prospettiva puramente ideologica orgogliosamente rivendicata da Galli della Loggia, quella di un ritorno al passato e a una visione ideologizzata della storia. Dal sito della SiDiDast è poi possibile raggiungere il sito *Storie in rete*, dove una pagina serve da aggregatore per tutti i contributi che vengono via via pubblicati, anche da sindacati e forze politiche. Un lavoro davvero notevole e in aggiornamento⁶. Il quarto documento è quello della Sissco Società italiana per lo studio della storia contemporanea,

⁴ redazioneaiph (21 marzo 2025). La perplessità e la preoccupazione di AIPH sulle Nuove Indicazioni sono indicate qui di seguito: 2025. *AIPH – Associazione Italiana di Public History*. Recuperato il 29 aprile 2025 da <https://doi.org/10.58079/13jbp>.

⁵ Il testo si può leggere a questo link: https://www.sididast.it/wp-content/uploads/2025/03/Sididast_documento_ufficiale.pdf.

⁶ https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=24448.

in congiunzione con altre associazioni storiche⁷. La Sissco mette in evidenza il carattere prescrittivo delle indicazioni, che finirebbe, secondo loro, di ledere la libertà di insegnamento garantita dalla Costituzione, la mancanza di prospettiva di genere nell'insegnamento, il fatto che a dispetto delle affermazioni iniziali, non si parli davvero dell'occidente nel corpo delle indicazioni. Il giudizio finale è severo: «Le Indicazioni 2025 adottano una concezione pedagogica e politica della Storia che appare fortemente nostalgica del Novecento, sicuramente anacronistica rispetto alla realtà della disciplina, e non tiene in alcun conto il dibattito decennale sulla didattica della storia. Non ci riconosciamo nell'idea che la storia debba sostanzialmente limitarsi a formare l'identità nazionale degli studenti. Né tantomeno ci riconosciamo nell'idea che l'insegnamento della Storia debba esprimere un giudizio morale sul nostro passato, insegnando cioè a distinguere tra bene e male. L'insegnamento della Storia deve educare a comprendere il passato, non a giudicarlo. A fornire attraverso lo studio di problemi storici, le domande da porre, i nessi da sviluppare, la riflessione sulle conseguenze degli eventi storici, gli strumenti per interrogare il passato e meglio comprendere il presente. Un presente che appare molto distante dalla versione da libro *Cuore* che si riflette nelle Indicazioni nazionali»⁸.

Per concludere, c'è anche una presa di posizione della Sis Società italiana delle storiche: comunicato sulle nuove indicazioni 2025 scuola dell'infanzia e primo ciclo d'istruzione⁹. Le considerazioni della Sissco e della Sis sono molto simili: si evidenzia l'aspetto prescrittivo, la visione della storia come giudizio sul passato e come visione etica. «A dispetto di un'antistorica prospettiva nazionalista, eurocentrica e neocoloniale, che propone ancora una volta la cultura occidentale come fulcro e metro del mondo, abbiamo bisogno di rendere visibili le differenze di genere, socio-culturali, di età, di abilità e di valorizzarle nei percorsi formativi, nei curricula e nei libri di testo. Il che non significa proporre una storia militante, ma considerare le consolidate acquisizioni degli studi postcoloniali e le contaminazioni tra ambiti disciplinari, non soltanto in considerazione della composizione multiculturale delle nostre classi, ma anche al fine di

7 <https://www.sissco.it/comunicato-congiunto-delle-societa-di-storia-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/>.

8 *Ibid.*

9 <https://societadellestoriche.it/6135-2/>.

educare/educarci tutte e tutti alla complessità e alla convivenza democratica». Anche questo è un giudizio negativo.

Successivamente, il 13 giugno 2025, il ministero ha rilasciato la versione definitiva delle linee guida, che risultano complessivamente molto più snelle rispetto alla prima versione¹⁰. Cosa è cambiato? Lo stesso Ministero annuncia che si tratta di una versione più leggera e agile, e infatti il numero di pagine, nella seconda versione, è decisamente diminuito: delle 154 pagine iniziali ne sono rimaste 97. La premessa è stata molto sintetizzata, anche se rimane il richiamo alla persona come soggetto del progetto educativo. Maggior enfasi è data rispetto al quadro normativo costituzionale, che viene richiamato e rispetto ai documenti della Comunità europea. Per quel che riguarda la storia, il riferimento a Marc Bloch con cui si apriva la bozza iniziale è mantenuto, e si ribadisce che solo l'Occidente conosce la storia, non perché altre culture non abbiano saputo raccontare le proprie vicende, ma perché (e la citazione è di Claude Lévy Strauss) solo l'Occidente l'ha interiorizzata sino a farne «un elemento della nostra coscienza morale» (p. 53). Come si vede, si rimane, con un rapido contentino, *historywashing* – mi perdonino gli inglesi l'orrendo neologismo – nell'ambito di una filosofia della storia, la cui presenza ha valore più etico che conoscitivo. Il testo infatti dedica un'ampia citazione al pensiero di Roberto Esposito, e alla costruzione di concetto di comunità, che il filosofo pisano declina come legame etico basato sul dono reciproco, al centro della quale si colloca la *immunitas* (la rinuncia al dono come strategia di difesa). I due insieme costituiscono il pensiero vivente menzionato nel testo, che nella tradizione italiana si nutre di storicismo (e nuovamente Gentile e Gramsci sono citati insieme come parte dello stesso asse).

Un altro elemento di continuità all'interno delle due versioni, oltre alla ribadita prevalenza dell'Occidente, è il ricorso alla narrazione. Ai ragazzi e soprattutto ai bambini è inutile chiedere di conoscere e analizzare i documenti, meglio puntare alla narrazione delle vicende umane, svincolata da qualsiasi tipo di nozionismo. Scompare, sia nella scuola primaria, sia nella secondaria di primo grado, il lavoro sui documenti, ridotto a un semplice accenno a p. 55 tra gli obiettivi della classe V:

10 Questo è il nuovo documento: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf/593dfc49-bcdc-ffbb-747a-5c368b4bac01?version=1.0&t=1749622399405>.

Analizzare i documenti storici. Illustrare il valore dei documenti storici proposti dall'insegnante. Scompare definitivamente la didattica laboratoriale. Anche la geografia ha come scopo contribuire alla formazione del cittadino, dato che non si può essere cittadini italiani se non si conoscono le caratteristiche geografiche del territorio.

La maggior parte del dibattito critico è avvenuto all'apparire delle prime note. A caldo Alex Cortazzoli che già aveva pubblicato un contributo su *Tuttoscuola*, ha scritto un commento su «Il Fatto Quotidiano»¹¹, ha parlato di «lifting moderato», perché sono state tolte le finalità e alcuni capitoli, soprattutto matematica e scienze sono stati riscritti. La Commissione ha poi introdotto lo studio mnemonico delle poesie, l'uso dei riassunti e ha ridimensionato l'utilizzo delle tecnologie digitali. Non casualmente pochi giorni dopo l'uscita delle linee guida il ministro ha ribadito la proibizione dell'uso dei cellulari nelle scuole: anziché governare il cambiamento costituito dall'IA, si preferisce ignorarla, e studiare la grammatica, che comunque è uno strumento fondamentale anche di integrazione, e la Bibbia.

Quello che appare evidente, come elemento di continuità tra le due versioni del documento è che alla storia non viene riconosciuta la sua dignità scientifica, tanto è vero che non si parla mai di esporre, anche in maniera adeguatamente semplificata i risultati della ricerca, e men che meno agli studenti viene proposta una didattica che li aiuti a ricostruire in maniera ridotta il «mestiere di storico», per citare sempre Bloch.

Oltre al documento il Mim ha pubblicato anche i risultati di una indagine Swg, rivolta ai genitori con figli nel ciclo elementare e secondario di primo grado per valutare la conoscenza delle linee guida, almeno in senso generale¹². Nelle slides riprodotte, che mancano di ogni introduzione metodologica, di link alle domande, che insomma mostrano poca trasparenza, i genitori interrogati sono favorevoli alle «innovazioni» proposte; peccato che la prima slide dica che solo quattro genitori su dieci conoscono le indicazioni nel dettaglio: meno della metà.

11 Consultabile a questo link: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2025/06/13/valditara-nuove-indicazioni-nazionali-scuola-modifiche-matematica-genere-ultime-notizie/8025055/>.

12 https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Sondaggio_MIM.pdf/c132edd0-49f9-2136-32a2-f10b045b6850?version=1.0&t=1749629745720.

Per concludere questa rassegna, segnalo tre saggi che secondo me possono approfondire i problemi emersi.

Il primo è di Walter Panciera, *Tre errori nelle Indicazioni di storia* su «Historia Ludens»¹³. Secondo Panciera gli errori nel documento sono principalmente tre: la storia non problematica, la storia non è un giudizio sul passato, apprendere la storia non è semplicemente memorizzare i fatti – cosa quest’ultima che nemmeno la mia severa maestra, a metà degli anni Sessanta in cui ho frequentato la scuola elementare, pretendeva dai suoi studenti. Anche Panceri evidenzia la confusione di fondo tra concetti diversi, filosofia della storia, storiografia, senso comune storico.

Il secondo, di Luigi Cajani sempre su «Historia Ludens»¹⁴: si sofferma proprio sul fatto che solo l’Occidente conosce la storia. Cajani nota come tutte le culture abbiano una coscienza storica, appunto, ma che l’Occidente abbia prodotto la storiografia scientifica, il cui scopo tra l’altro è proprio quello di combattere la visione etica della storia che invece emerge dal documento del Ministero.

Dicevo all’inizio come il rapporto con i documenti e le fonti storiche fosse debole: dapprima, e dappertutto si parla di un approccio narrativo e poi, tra le metodologie didattiche ritorna l’analisi dei documenti, tra le competenze finali nei due ordini di scuola. Una evidente contraddizione che anche Cajani mette in risalto. La versione definitiva del documento ministeriale ha nei fatti risolto la questione facendo scomparire l’uso dei documenti.

Il terzo, pubblicato sul numero di giugno 2025 de «L’Indice» ma ripreso sempre su «Historia Ludens» è di Giuseppe Sergi, *Le «Indicazioni» e la storia propaganda*¹⁵. Sergi mette in evidenza la discontinuità di queste linee guida (in entrambe le versioni direi) con le indicazioni del 2007 e del 2012 (riviste nel 2018), «ritenute o frutto del lassismo postsessantottino o velleitarie nelle loro aperture alla storia mondiale». Per quanto integrare la storia mondiale nel primo ciclo di istruzione sia

13 <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/561-tre-errori-delle-nuove-indicazioni-di-storia.html>.

14 <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/555-la-storia-nella-bozza-della-riforma-valditara.html>.

15 <https://www.historialudens.it/biblioteca/564-le-indicazioni-e-la-storia-propaganda.html>.

difficile gli storici avevano indicato suggestioni, come la didattica per cerchi concentrici, che poteva essere utilizzata per indicare in modo sincronico cosa accadeva in luoghi più lontani. Ma appunto le indicazioni precedenti facevano tesoro della lezione della storiografia. Qui invece non solo gli storici sono stati complessivamente ignorati, ma sono stati utilizzati concetti già scomparsi dalla manualistica scolastica degli ultimi anni, come le «Repubbliche marinare».

Se in passato la filosofia aveva un ruolo ancillare rispetto alla teologia, ora è la storia ad avere un ruolo subalterno, questa volta a una assai meno approfondita concezione dell'identità italiana, che si nutre più sulla propaganda che sulla conoscenza approfondita.



I confini labili dell'eurocentrismo

Marco Aime

«Solo l'Occidente conosce la Storia (...) Altre culture, altre civiltà hanno conosciuto qualcosa che alla storia vagamente assomiglia». Inizia così il paragrafo dedicato alla Storia delle *Nuove Indicazioni 2025. Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*, formulate da una Commissione nominata dal Ministero dell'istruzione e del merito, con affermazioni perentorie, che non poggiano su nessuna base scientifica. Sostenere che solo l'Occidente conosce la Storia significa negare che grandi civiltà come quella indiana, cinese, persiana, ma anche società numericamente più piccole abbiano avuto coscienza del loro passato, affermazione che, dal punto di vista della ricerca antropologica, è assolutamente inaccettabile. Ogni società conosciuta riflette sul proprio passato; ogni società, compresa la nostra, seleziona aspetti del passato considerandoli più o meno importanti e ne mette in ombra altri, ogni società interpreta la storia. Interdiscipline come l'antropologia storica e l'etnostoria hanno lavorato e lavorano oggi sulle dimensioni storiche delle società umane.

Nel testo si legge che grazie al Cristianesimo: «Si affermò così l'idea di una storia dal tempo lineare, fatta interamente dagli uomini», in opposizione a un'idea: «(nell'antichità largamente dominante) circa una presunta ciclicità della storia». Anche qui emerge un inaccettabile eurocentrismo, un evidente errore scientifico: non è assolutamente vero che l'idea del tempo lineare sia un'esclusiva occidentale e cristiana. Sebbene con sistemi di calcolo diversi, popolazioni dell'Africa, dell'Asia, dell'Oceania e delle Americhe hanno conosciuto e utilizzato calendari «lineari». Allo stesso modo, le società europee e occidentali e, in gene-

rale, anche la società globalizzata conosce e pratica forme di tempo ciclico: non dividiamo forse il giorno in ore, i mesi in settimane, gli anni in stagioni? Se un antropologo venuto da Marte ci osservasse da vicino, non vedrebbe forse il ritorno ciclico di Natale, Pasqua e Ferragosto? Il pensiero cristiano, per altro, non prefigura una linea del tempo infinita e continua, ma un'epifania finale in cui il ciclo della vita è destinato a esaurirsi con la redenzione ultima.

Si ripete più volte nel documento che la storia, per la sua «centralità culturale» o perché intesa come «conoscenza e giudizio sul passato» nasce in Occidente e *solo dopo* viene recepita dagli altri: «In particolare, anche grazie alla storia e alla politica, i popoli – *dapprima* quelli dell'Occidente poi quelli del mondo intero – hanno potuto prendere coscienza di sé, abituarsi a considerare la propria esistenza collegata a quella di milioni di propri simili, sono divenuti consapevoli di ciò che li univa». Come a dire che nel resto del mondo dominava una sorta di disordine anarchico, fatto da individui inconsapevoli di appartenere a un qualche gruppo! Eppure gli annali dell'antropologia sono pieni di monografie su società, che si autodefinivano con etnonimi ben precisi, che pensavano la loro storia in rapporto ai vicini e alle popolazioni più remote, anche se non necessariamente avevano dato vita a Stati e Nazioni.

Sempre in riferimento alla Storia il documento recita che: «È attraverso questa disposizione d'animo e gli strumenti d'indagine da essa prodotti che la cultura occidentale è stata in grado di farsi innanzi tutto intellettualmente padrona del mondo, di conoscerlo, di conquistarlo per secoli e di modellarlo». Come dobbiamo intendere questo passaggio? Come una esaltazione del «dominio intellettuale» su un mondo non occidentale inferiore, incapace, meno consapevole di sé e della propria Storia? Vogliamo ritornare a una visione di un mondo diviso tra un mondo occidentale civilizzato e società selvagge?

In più di cento anni di storia, l'antropologia culturale ha documentato come le società umane siano, fin dalla preistoria, frutti di scambi, traffici, relazioni conflittuali e pacifiche, come le appartenenze nascano da un effetto «specchio» per cui noi ci definiamo sempre in rapporto agli altri. L'Occidente, termine ben difficile da circoscrivere, si è modellato come ogni società a partire da catene infinite di relazioni e scambi come mostrano intere biblioteche di antropologia.

Può un Ministero definire le linee guida per la formazione scolastica senza considerazione alcuna per le scienze accademiche e la verità

scientifica? Che senso ha il nostro insegnamento antropologico nelle Università, il nostro quotidiano tentativo di smontare pregiudizi e etnocentrismi, la lotta contro i razzismi e le teorie della supremazia intellettuale di una cultura sulle altre, se il Ministero dell'Istruzione, cuore della trasmissione culturale, esprime ideologie predefinite invece di acquisizioni scientifiche?

In un'epoca in cui (finalmente) si sta sviluppando e diffondendo quella che viene chiamata «global history», in queste pagine si propone invece un preoccupante ritorno a nazionalismi ed etnocentrismi. Affermazioni come quelle contenute nel documento costituiscono dunque a nostro parere, un pericoloso segnale: non soltanto una disinvoltta volontà di piegare il pensiero scientifico a uno schema ideologico precostituito, ma una chiusura a tutto ciò che si ispira al dialogo interculturale e al pensiero critico.

Il 15 marzo 2025 si è tenuta a Roma una manifestazione, proposta da Michele Serra, per l'Europa, per difenderne i valori. Iniziativa lodevole, ma di quali valori parliamo? Un appello troppo generico mette in evidenza nient'altro che un mai sopito eurocentrismo, un malcelato senso di superiorità spesso sbandierato, senza dubbio alcuno, da quei giornalisti televisivi glamour, che iniziano un articolo, dicendoci che mentre accompagnavano il cane a Central Park...

Un esempio tipico di questo approccio occidentalista è quello espresso da Antonio Scurati, nel suo discorso dal palco della manifestazione romana: «Noi non siamo gente che invade paesi confinanti!» ha detto, e quel «confinanti» serviva a rendere l'appoggio alle invasioni dell'Afghanistan, dell'Iraq, della Somalia, del Libano (e tralasciamo il secolo coloniale) legittime.

«Noi non siamo gente che rade al suolo le città!»: nel 1999 Belgrado non fu rasa al suolo, ma subì pesantissimi bombardamenti. Che dire poi di Sarajevo? Oppure vogliamo dire che gli slavi, se sono serbi non sono europei, mentre gli ucraini sì? E poiché Israele viene annoverato sempre nel mondo europeo, il suo esercito non ha forse raso al suolo l'intera striscia di Gaza?

«Noi non massacriamo e torturiamo civili con gusto sadico!»: basterebbe ricordare cosa accadde a Genova durante il G8 nella scuola Diaz, senza contare i vari pestaggi compiuti dalle forze dell'ordine e i maltrattamenti in carcere, solo per rimanere in Italia.

«Noi non neghiamo la scienza», ma la ignoriamo se lede al sistema,

come accade rispetto alla questione ambientale. Da anni gli scienziati lanciano allarmi sul riscaldamento globale e sulle sue conseguenze, ma poco o nulla l'Europa ha fatto per cambiare le cose. Anzi, persino quella pallida iniziativa chiamata «transizione verde» è stata del tutto abbandonata.

L'affermazione «Noi non siamo gente che deporta i clandestini in catene a favore di telecamere» alla luce della realizzazione del centro di deportazione in Albania, con tanto di telecamere, appare davvero surreale.

Sacrosanto difendere dei valori, ma prima di scendere in piazza, decidiamo per quali di essi vale la pena lottare e per quali, forse, dovremmo addirittura chiedere scusa. «Non è stato l'Occidente a essere colpito dal Mondo – ha scritto il grande storico inglese Arnold Toynbee – è il mondo che è stato colpito – e duramente colpito – dall'Occidente».

La tratta degli schiavi fu condivisa da molti paesi europei, così come il colonialismo e le violenze a esso connesse. Il razzismo istituzionalizzato e non fa anche parte della nostra storia, come i gulag sovietici, come il massacro di Srebreniça, il terrorismo basco, irlandese, italiano. In uno struggente passaggio de *Gli aquiloni*, Romain Gary scrive: «Si dice che la cosa più tremenda del nazismo sia il suo lato disumano. Sì. Ma ci si deve arrendere all'evidenza: questo lato disumano fa parte dell'umano. Fintantoché non si riconoscerà che la disumanità è cosa umana, si resterà in una pietosa bugia». Non solo il nazismo è stato disumano, è stato anche un valore espresso dall'Europa, come il fascismo.

Che dire poi di un'Europa come quella attuale, che studia ed elabora sempre nuovi metodi per respingere persone che sfuggono a vite dolorose e spezzate, spesso anche a causa dello sfruttamento di imprese europee, dimenticandosi il valore della solidarietà umana? Questo sì un valore che si dovrebbe difendere. E che dire di un'Europa rimasta assolutamente indifferente di fronte al massacro di Gaza? *Noi* siamo anche quelli che stanno a guardare il massacro dei Palestinesi.

La democrazia, certo, è un valore da difendere, ma attenzione, perché considerarlo solo ed esclusivamente una nostra creazione? Ne *La democrazia degli altri* il premio Nobel Amartya Sen ci spiega come presso altre culture, esistevano ed esistono forme di gestione, basate su principi diversi da quello elettivo, che possono però essere definite a tutti gli effetti «democratiche», se non si riduce il concetto di democrazia alla semplice pratica del voto. Sen riporta esempi riguardanti

l'India del III secolo a.C., sotto l'imperatore Ashoka, il Giappone del VII secolo e la Cina antica, dove la discussione pubblica era frequente e la partecipazione aperta a tutti i cittadini. La democrazia, secondo Sen, è innanzitutto discussione pubblica. In molti villaggi africani, le assemblee collettive vedono la partecipazione di tutti gli uomini e anche nelle situazioni più moderne, in cui le comunità si trovano a votare i loro rappresentanti in parlamento, spesso le decisioni vengono prese in modo collettivo, a dispetto della segretezza del voto, importata dal modello occidentale.

«La storia del mondo va da Oriente a Occidente», ha scritto Hegel, «l'Europa è assolutamente la fine della storia del mondo, così come l'Asia ne è il principio». Ogni angolo di mondo, in realtà, ha espresso valori condivisibili da tutti e altri che trovano un senso solo nella dimensione culturale che li esprime. «Il nostro giocare in piccolo non serve al mondo» ha detto Nelson Mandela, uno che ha saputo superare i ristretti confini del nazionalismo, dell'etnicità, dell'identitarismo.

«Le merci si mondializzano, gli individui si tribalizzano», così ha scritto il filosofo francese Régis Debray, una frase che sembra fatta apposta per raccontare la scuola ipotizzata da Valditara e dal governo tutto. In una realtà sempre più globale e interconnessa, per la cui comprensione servirebbero strumenti moderni, approcci interdisciplinari, attraversamento di confini, cosa propone il nostro ministero? Una chiusura che sarebbe persino ironico definire «provinciale», e che invece, è non solo politicamente orientata in un'ottica pseudonazionalista, ma è soprattutto dannosa. Pseudonazionalista perché non rivela neppure quel piglio aggressivo che solitamente segna queste istanze, ma ne fa semmai una parodia di serie C. Dannosa perché offre alle nuove generazioni una visione angusta, inutile e sbagliata della storia, ad esempio. Porre l'accento sulla «nostra» storia, sui «nostri» valori, ovviamente per esaltarli, non solo è un'operazione politica, ma conduce a una visione unilaterale degli eventi, a un etnocentrismo forzato, che rende miope lo sguardo.

In un momento in cui bisognerebbe combattere contro le storie nazionali, raccontate sempre da un unico punto di vista, si vuole al contrario rafforzare questa visione. Ricordo di avere avuto tra le mani tempo fa un libretto scritto dal fondatore del Museo di Storia Naturale di Torino, scritto nel Ventennio. C'era un capitolo dedicato alla «razza» italiana, di cui si leggeva che era rimasta pura «nonostante qualche inva-

sione». Quasi commovente, ma è quello che si rischia di sentire a breve nelle nostre aule. Le politiche identitarie, infatti, portano all'estremo la tendenza a dividere il mondo in piccole isole sottratte alla reciproca influenza intellettuale. Per dipingere ogni cultura come «pura», occorre dunque disancorarla dalla storia e proporla come un elemento isolato, rimasto avulso da ogni contatto. È il caso del punto 5 del *Manifesto della razza*, redatto da dieci scienziati italiani e pubblicato il 5 agosto 1938 sul primo numero della rivista «La difesa della razza»: «È una leggenda l'apporto di masse ingenti di uomini in tempi storici. Dopo l'invasione dei Longobardi non ci sono stati in Italia altri notevoli movimenti di popoli capaci di influenzare la fisionomia razziale della nazione. Da ciò deriva che, mentre per altre nazioni europee la composizione razziale è variata notevolmente in tempi anche moderni, per l'Italia, nelle sue grandi linee, la composizione razziale di oggi è la stessa di quella che era mille anni fa: i quarantaquattro milioni d'Italiani di oggi rimontano quindi nella assoluta maggioranza a famiglie che abitano l'Italia da almeno un millennio».

Si nega la storia, si finge che gli abitanti della penisola siano rimasti immuni e refrattari a ogni tipo di scambio voluto o forzato con le genti che nei secoli hanno invaso l'Italia. Nazionalismo e razzismo si giustificano mediante un'appropriazione e un'alterazione sistematica della storia. Secondo questa pseudo-storia i popoli europei sono entità distinte, stabili e oggettivamente identificabili. Questi popoli sono diversi gli uni dagli altri per lingua, religione, costumi e carattere nazionale, tutti elementi che vengono presentati come realtà incontestabili e immutabili. Il tutto intriso di una retorica che si fonda su presunti elementi (lingua, origine, costumi) che vengono presentati come realtà incontestabili e immutabili, quando invece, come scrive Alessandro Barbero: «Le invasioni in Italia sono l'ossatura di manuali scolastici e spunto di riflessione storiografica».

Solo studiando una storia globale, possiamo capire il mondo di oggi e scoprire che è sempre stato interconnesso, che idee e merci sono sempre circolati, che ogni attuale comunità nazionale è debitrice e creditrice rispetto alle altre. Con la storia di Valditara gli studenti non saprebbero che la parola «algoritmo» deriva dal suo inventore al-Khwārizmī, matematico persiano del IX secolo, che i numeri che usiamo vengono dall'India, che i filosofi greci che consideriamo alla base del nostro pensiero li conosciamo grazie alle traduzioni arabe, che nel

1320 a Timbuctu c'erano due università, che i cibi che mangiamo sono originari di angoli lontani di mondo, che il predominio dell'Occidente è in fondo una fase piuttosto breve della storia mondiale, rispetto a quello dell'Asia.

Ma soprattutto imparare che la storia dell'umanità è fatta di scambi. A questo proposito vale la pena di riportare la celebre parodia che Ralph Linton, antropologo statunitense della metà del Novecento, era solito proporre ai suoi studenti nella prima lezione di antropologia culturale:

Il cittadino americano medio si sveglia in un letto costruito secondo un modello che ebbe origine nel vicino Oriente. Egli scosta le lenzuola e le coperte che possono essere di cotone, pianta originaria dell'India; o di lino, pianta originaria del vicino Oriente; o di lana di pecora, animale originariamente domesticato nel vicino Oriente; o di seta, il cui uso fu scoperto in Cina. Tutti questi materiali sono stati filati e tessuti secondo procedimenti inventati nel vicino Oriente. Si infila i mocassini inventati dagli indiani delle contrade boschive dell'Est, e va nel bagno, i cui accessori sono un misto di invenzioni europee e americane, entrambe di data recente. Si leva il pigiama, indumento inventato in India, e si lava con il sapone, inventato dalle antiche popolazioni galliche. Poi si fa la barba, rito masochistico che sembra sia derivato dai sumeri o dagli antichi egiziani. (...). Andando a fare colazione si ferma a comprare un giornale, pagando con delle monete che sono un'antica invenzione della Lidia. Al ristorante viene a contatto con tutta una nuova serie di elementi presi da altre culture: il suo piatto è fatto di un tipo di terraglia inventato in Cina; il suo coltello è di acciaio, lega fatta per la prima volta nell'India del Sud, la forchetta ha origini medievali italiane, il cucchiaino è un derivato dell'originale romano. Prende il caffè, pianta abissina, con panna e zucchero. Sia l'idea di allevare mucche che quella di mungerele ha avuto origine nel vicino Oriente, mentre lo zucchero fu estratto in India per la prima volta.

Quando il nostro amico ha finito di mangiare, si appoggia alla spalliera della sedia e fuma, secondo un'abitudine degli indiani d'America, consumando la pianta addomesticata in Brasile o fumando la pipa, derivata dagli indiani della Virginia o la sigaretta, derivata dal Messico. Può anche fumare un sigaro, trasmessoci dalle Antille, attraverso la Spagna. Mentre fuma legge le notizie del giorno, stampate in un carattere inventato dagli antichi semiti, su di un materiale

inventato in Cina e secondo un procedimento inventato in Germania. Mentre legge i resoconti dei problemi che si agitano all'estero, se è un buon cittadino conservatore, con un linguaggio indo-europeo, ringrazierà una divinità ebraica di averlo fatto al cento per cento americano.

Al contrario, nella scuola italiana, mentre nel mondo continuano gli scambi, noi iniziamo a tribalizzarci.

Noterelle sulle matrici culturali delle Indicazioni nazionali per la scuola 2025

Patrizia Nosengo

Narra Borges, in quell'elegante raccolta di racconti intitolata *L'Aleph*, che «nei tempi antichi ci fu un re delle isole di Babilonia che riunì i suoi architetti e i suoi maghi e comandò loro di costruire un labirinto tanto involuto e arduo che gli uomini prudenti non si avventuravano a entrarvi, e chi vi entrava si perdeva. Quella costruzione era uno scandalo, perché la confusione e la meraviglia sono operazioni proprie di Dio e non degli uomini». Ebbene, certamente non divina, ma umana, troppo umana, come direbbe Nietzsche, è la confusione che contraddistingue il labirintico testo delle *Indicazioni nazionali per il curriculum. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, proposto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito.

Già a una primissima lettura, il documento appare composito, eclettico nei riferimenti, talora autocontraddittorio, spesso superficiale e banalizzante, nel complesso infelicissimo, sia per la scrittura ancora non pienamente sorvegliata, addirittura vacillante nella punteggiatura, sebbene asciugata e parzialmente rivista rispetto alla prima raffazzonata bozza delle *Indicazioni*, sia per l'evidente non riuscita mediazione tra i componenti della Commissione e delle sottocommissioni elaboratrici, in larga misura di orientamento cattolico (a partire dalla Coordinatrice scientifica della Commissione madre, prof.ssa Loredana Perla, docente presso l'Università di Bari e importante membro dell'Uciim¹ e dai molti docenti del Dipartimento di Pedagogia dell'Università di

1 Unione Cattolica Italiana di Insegnanti, Dirigenti, Educatori e Formatori.

Bergamo, allievi di Bertagna, che fu l'esperto principale dell'ipotesi di riforma della scuola dell'ex Ministro Bricchetto Moratti), ma con la presenza di intellettuali laico-conservatori, di aderenti a concezioni politiche posizionate a destra, di referenti di università telematiche private (già coinvolte, un quarto di secolo fa, nei corsi di formazione per la dirigenza scolastica) e di ricercatori, docenti universitari di Pedagogia e insegnanti, in qualche misura adusi quanto meno alle scelte terminologiche delle didattiche della scuola primaria degli ultimi vent'anni.

Ora, in queste *Indicazioni* del 2025 l'attitudine della pedagogia alla costruzione di argomentazioni poliedriche, in cui si intrecciano costituenti tratti da psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, epistemologia, si muta in un groviglio di riferimenti – spesso più che altro suggestioni e memorie sparse – che, curiosamente, eludono quasi del tutto gli ambiti psicologico, sociologico e antropologico, nonché l'epistemologia contemporanea (ben presenti nei Programmi cognitivistici per la scuola elementare del 1985; parzialmente considerati nei Programmi per la scuola secondaria di primo grado del 1979 e solidi nelle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2007, rivisto nel 2012), per limitarsi ai campi della filosofia e della pedagogia tradizionale con qualche spolverata di lessico contemporaneo, seppure, nella versione definitiva, senza più il riferimento addirittura a Quintiliano e Comenio, che era presente nella Bozza.

Ci troviamo, così, dinanzi a un testo che, dietro l'ingenuità dell'esposizione e nell'estrema rapidità dei cenni pedagogico-filosofici, in un costante alternarsi di registri linguistici alti e bassi e di riferimenti teorici sommersi dal richiamo al repertorio tradizionale, addirittura deamicisiano, dei buoni sentimenti e del buon senso, a tratti lascia trapelare, insieme al conservatorismo cattolico, lacerti di quella nuova costruzione ideologica della destra post-fascista in cerca di egemonia culturale, di cui i libri di Alessandro Giuli sono perspicua ed emblematica sintesi². E lo fa, mediante rimandi, peraltro quasi sempre impliciti e talora confusi, che possiamo ricondurre principalmente a sei differenti matrici culturali: il personalismo cattolico, l'etnocentrismo occidentalistico, il

2 Si veda in particolare A. Giuli, *Gramsci è vivo. Sillabario per un'egemonia contemporanea*, Rizzoli, Milano 2024. La «Premessa culturale generale delle Nuove Indicazioni» ne ricalca parzialmente, ma significativamente, la prima ventina di pagine, che nel libro di Giuli corrispondono alla «Introduzione» (pp. 7-27).

mazzinianesimo in qualche misura rivisitato alla luce dell'interpretazione gentiliana e del tradizionalismo cattolico francese ottocentesco e primo-novecentesco, la Rivoluzione conservatrice tedesca, la pedagogia gentiliana e la Teoria della complessità. Accanto a tali matrici, in modo meno diffuso, sono presenti rapidi richiami allo storicismo idealistico, alla *Seconda Considerazione inattuale* di Nietzsche e al filosofo dell'*Italian theory*, Roberto Esposito.

Ciò che accomuna tali riferimenti è, come vedremo, essenzialmente un approccio olistico al reale, in contrapposizione al paradigma filosofico-politico democratico-liberale e individualistico.

Tutta la prima parte delle «Premesse culturali» delle *Indicazioni* è dedicata alla nozione di persona, a partire dall'incipit stesso, nel quale a un primo sguardo pare lumeggiare un'interpretazione democratico-costituzionale del personalismo cattolico, testimoniata dal richiamo al dossettiano e keynesiano Giorgio la Pira³, ma con una significativa aggiunta all'elenco delle dimensioni formative, vale a dire il termine «religiose», prima assente e una altrettanto significativa sottrazione del legame tra Costituzione e scuola che la Bozza citava e che, nel documento definitivo, è scomparso. Contestualmente, il testo traduce in chiave identitaria la ricostruzione della «storia della nozione di persona e della condizione personale» tratteggiata da Mounier⁴, giacché rivendica a suo fondamento univoche «radici storico-culturali occidentali» e affida alla scuola il compito di consentire all'allievo la scoperta dell'identità «personale» e dell'appartenenza a una comunità che è, sì, intesa come «in costante evoluzione», ma il cui richiamo, accanto all'elusione emblematica del termine peculiarmente liberale «individuale», iscrive l'identità del singolo nel contesto olistico della *Gemeinschaft*, della comunità contrapposta alla società atomica borghese, come nella tradizione conservatrice tedesca e nel Thomas Mann di *Considerazioni di un impolitico*. Né tale impostazione è modificata dal susseguente uso di parole come «società» e «gruppi», che paiono inserite in veste di sinonimi,

3 «La Costituzione mette al centro la persona e concepisce lo Stato per l'uomo e non l'uomo per lo Stato come opportunamente sottolineava il costituente Giorgio la Pira. Così la scuola pone le persone degli allievi al centro delle sue azioni e ne promuove i talenti attraverso la formazione integrale e armonica di tutte le dimensioni: cognitive, affettive, relazionali, corporee, estetiche, etiche, spirituali, religiose».

4 E. Mounier, *Il Personalismo*, Ed. Ave, Roma 2025, pp. 31-40.

piuttosto che quali consapevoli attenuazioni del significato veicolato dalle righe precedenti.

Similmente, è ripresa, ma piegata in direzione olistica e identitaria, la concezione del personalismo cattolico – e di Mounier in particolare – secondo cui «la prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona. Il *tu* e in lui il *noi* precede l'*io*, o per lo meno l'accompagna»⁵: nell'abbandonare radicalmente il riferimento all'opposizione Io/non-Io del soggettivismo fichtiano presente nella Bozza, il documento definitivo afferma che, nella relazione, l'altro da sé «non limita la persona ma è costitutivo del suo completarsi e svilupparsi» e che «le comunità, le società, i gruppi [...] hanno il compito di preparare il suo divenire e il suo progressivo compimento», cosicché nella scuola lo studente è guidato alla comprensione della propria identità, ma anche delle proprie origini e del contributo che può dare alla società. Emblematicamente e coerentemente con queste premesse, il documento asserisce che tale percorso di crescita avviene in una scuola che non è democraticamente intesa come luogo di costruzione di cultura e di plurime visioni del mondo, bensì è cristallizzata nella funzione di mera trasmissione di «conoscenze legittimate dalla critica e dalla scienza», secondo una declinazione rigidamente conservatrice ed esclusiva del sapere, avallato come autentico soltanto in quanto inserito nei canoni fissati dalla tradizione. Si tratta, come ognun vede, di una concezione che, sebbene le parti più esplicite della Bozza siano state espunte dal testo definitivo, si situa ancora più solidamente al margine scivoloso della visione reazionaria – non casualmente sposata dal nazionalsocialismo – del sapere, secondo cui vi sono una sola arte, una sola letteratura, una sola musica, una sola idea di vita e di identità di genere legata al sesso di nascita (come emerge perspicuamente nella parte delle «Premesse» dedicata all'educazione al rispetto e ai rapporti tra maschi e femmine), mentre tutto il resto è devianza.

Si connette coerentemente a tale posizione la nozione di insegnante, non a caso tratteggiata mediante futili rimandi latini (il docente indicato come *Magister*, con tanto di iniziale maiuscola e il richiamo alla radice etimologica di tale termine, *magis*, per significare la gerarchia ineludibile tra chi insegna e chi apprende), nozione secondo cui il do-

5 Ivi, p. 60

cente è una «guida fondamentale affinché il desiderio [di apprendere] dell'allievo si orienti verso le esperienze e i contenuti del curriculum». Dunque, non soltanto il testo indica un univoco sapere legittimo, ma intende l'apprendimento come rigorosamente circoscritto all'ambito di quel solo sapere che costituisce il curriculum e che è legittimato dai canoni tradizionali che lo ricomprendono.

Ma è soprattutto nelle riflessioni sulla libertà dell'allievo che emerge, con incontrovertibile chiarezza, l'opzione olistica e anti-individualistica di questo documento, a fondamento della quale si intrecciano mazziniano, tradizionalismo reazionario francese ed etnocentrismo occidentalista, contraddistinto da implicite – ma persistenti – tentazioni di *Western chauvinism*, sebbene, con singolare salto di paradigma, a ennesima conferma della contraddittorietà che lo caratterizza, il testo faccia derivare da tali matrici sia un rimando all'attivismo pedagogico (figlio in realtà del Pragmatismo democratico deweyano), che dice essere sottinteso agli approcci didattici contemporanei, sia un cenno addirittura alla nozione di società aperta di popperiana memoria.

Congedato ogni principio giusnaturalistico, alla nozione di libertà – intesa ancora una volta in senso fortemente identitario, quale tipicità della democrazia occidentale scaturita dalla triade Atene, Roma e Gerusalemme – il documento ministeriale connette immediatamente, da un lato, il riferimento al binomio diritti-doveri e, dall'altro, il concetto di limite. Come nel pamphlet di Mazzini, *I doveri dell'uomo*, ma senza il contenuto di classe che lo contraddistingue e ne costituisce il senso, le *Indicazioni 2025*, non soltanto non citano mai in modo isolato i diritti, senza farne immediatamente seguire i doveri e men che meno menzionano l'inalienabilità dei diritti dell'individuo, ma di fatto antepongono i doveri ai diritti, nel contesto di una identificazione della libertà come «costruzione collettiva».

Scriveva Mazzini, dopo aver sottolineato che i diritti non fruibili da tutti non sono diritti effettivi e aver ribadito più volte l'importanza dell'educazione:

La libertà di credenza rompe ogni comunione di fede. La libertà di educazione generò l'anarchia morale. [...] Certo, esistono diritti; ma dove i diritti di un individuo vengano a contrasto con quelli d'un altro, come sperare di conciliarli, di metterli in armonia, senza ricorrere a qualche cosa superiore a tutti i diritti? E dove i diritti

d'un individuo, di molti individui, vengano a contrasto con i diritti del paese, a che tribunale ricorrere? Colla teoria dei diritti possiamo insorgere e rovesciare gli ostacoli; ma non fondare forte e durevole l'armonia di tutti gli elementi che compongono la Nazione. Colla teoria della felicità, del benessere dato per oggetto primo alla vita, noi formeremo uomini egoisti, adoratori della materia, che porteranno le vecchie passioni nell'ordine nuovo e lo corromperanno pochi mesi dopo. Si tratta dunque di trovare un principio educatore superiore a siffatta teoria che guidi gli uomini al meglio, che insegni loro la costanza nel sacrificio, che li vincoli ai loro fratelli senza farli dipendenti dall'idea d'un solo o dalla forza di tutti. E questo principio è il DOVERE. Bisogna convincere gli uomini ch'essi, figli tutti d'un solo Dio, hanno ad essere qui in terra esecutori d'una sola Legge – che ognuno d'essi, deve vivere, non per sé, ma per gli altri – che lo scopo della loro vita non è quello di essere più o meno felici, ma di rendere sé stessi e gli altri migliori – che il combattere l'ingiustizia e l'errore a beneficio dei loro fratelli, e dovunque si trova, è non solamente diritto, ma dovere: dovere da non negligersi senza colpa – dovere di tutta la vita⁶.

Nel testo ministeriale definitivo, con significativa cancellazione dei cenni a giustizia ed equità presenti nella Bozza, tutto ciò è tradotto nella formulazione:

Il contenuto originario della libertà si connota, dal punto di vista della formazione scolastica, come possibilità di autodeterminarsi nei diritti e nei doveri. [...] Ciò significa sviluppare la capacità di pensare in modo critico e autonomo, di riconoscere i diritti e i doveri propri e altrui [...] La libertà non è solo autodeterminazione individuale, ma è una costruzione collettiva.

E, a questo punto, le nozioni di libertà e di diritto-dovere subiscono una curvatura semantica, che le conduce verso un'interpretazione tradizionalistica e gentiliana, secondo cui l'educazione alla libertà consentirebbe lo sviluppo del «senso morale» (assunto qui in senso anti-

⁶ G. Mazzini, *I doveri dell'uomo*, 1860, passim. Il testo è stato reperito in Internet, <https://www.filosofico.net/mazz1inidoveriuuomo.htm>. Ultima data in cui il sito è stato visitato: 27 aprile 2025

kantiano) e «la comprensione del principio di autorità», concepiti quali «conquiste interiori dell'uomo libero».

Ed è qui che maggiormente emerge l'opposizione netta del testo ministeriale alla «rivoluzione copernicana» dell'individualismo⁷ e alla sua azione progressiva sovvertitrice, che postula con forza il diritto *esteriore* al vivere per sé, nella consapevolezza dei propri interessi e diritti individuali, accanto all'affermazione razionalistica del diritto *interiore* al pensiero autonomo. Il paradigma liberale individualistico, infatti, si fonda sul principio di sovranità *interiore ed esteriore* dell'individuo, vale a dire sulla postulazione di indipendenza, autonomia e proprietà di sé, nello spazio della coscienza e nello spazio sociale.

Le *Indicazioni 2025*, al contrario, affermano che «l'educazione alla libertà [...] non è sviluppo dello studente nella libertà, ma sviluppo della libertà nello studente»; dunque, vincolano la libertà del soggetto alla sola sfera interiore, cogliendo soltanto la prima parte dell'argomentazione di Mounier, che afferma che «l'uomo, sempre e nella sua totalità, è interiormente libero, purché lo voglia. [...] In questo senso, si può dire che le libertà concrete non sono indispensabili all'esercizio della libertà spirituale, la quale dimostra così, nei momenti di grandezza, la sua trascendenza alle condizioni di fatto»; ma che, poco oltre, aggiunge che la libertà «è strettamente condizionata e limitata dalla nostra situazione concreta»⁸.

Inoltre, il testo ministeriale circoscrive la stessa libertà interiore, mediante l'auspicio della interiorizzazione del «senso del limite». Certamente, qui l'etica del buon senso adottata dalle *Indicazioni 2025* risponde più alla considerazione dei concreti problemi di gestione delle classi e di mancato rispetto nei confronti della scuola, degli insegnanti e dei materiali scolastici, che a questioni squisitamente filosofiche; ed è quindi soprattutto in questo tipo di contesto semantico che possiamo intendere l'auspicio della conquista del «senso del limite», come dimostra il tentativo, in verità assai goffo, di motivare mediante tale argomentazione l'istanza di un cogente ritorno all'insegnamento della grammatica tradizionale e, con singolare commistione di epistemologia

7 Cfr. R. Laurent, *Storia dell'individualismo*, Il Mulino, Bologna 1994

8 E. Mounier, *op. cit.*, p. 97.

ed etica, delle «regole», ancora una volta concepite come stabili e oggettive, delle diverse discipline.

Qui – sebbene fortunatamente espunto il cenno classista della Bozza, riguardante la *hybris*, che si affermava essere peculiare di bambini e adolescenti figli di famiglie con gravi povertà educative – tra vagheggiamenti sentimentali alla Susanna Tamaro (l'appello a una «educazione del cuore», l'invocazione di «occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza», che richiama la fiabesca visione pre-psicoanalitica dell'infanzia), con quel confluire nell'enfasi su doveri, principio di autorità, senso del limite e univoca libertà interiore, l'insieme dell'argomentazione dimostra ancora una volta che il testo tende a riconoscersi in una *Weltanschauung* tradizionalistica e autoritaria, contraddistinta da una percezione olistica e gerarchica della realtà sociale e dall'affermazione del carattere limitato della libertà individuale d'azione e, sia pure parzialmente, persino di coscienza. Si tratta, insomma, di una concezione nella quale il personalismo cattolico democratico di Mounier tende ad assumere coloriture peculiari della corrente reazionaria francese, da De Maistre fino agli anni Trenta del Novecento, coloriture che i fugaci ricalchi del lessico pedagogico contemporaneo – empatia, inclusione, solidarietà – non riescono a celare e neppure ad attenuare.

Lo attesta ulteriormente la conclusione della parte delle *Indicazioni* dedicata all'educazione alla libertà, nella quale si sostiene, con ulteriore vocazione identitaria, che «la scuola diventa il luogo in cui la libertà si trasforma in responsabilità, il pensiero in azione, l'identità in appartenenza a una comunità più ampia e inclusiva in cui tutti riconoscano in se stessi il senso del limite e imparino il valore delle norme che regolano la convivenza civile», dove il termine «inclusiva» nulla toglie alla pregnanza reazionaria del testo, che qui rievoca in una certa misura la riflessione del tradizionalista La Mennais, secondo cui l'individualismo distrugge l'idea di obbedienza e di dovere e, di conseguenza, annienta il potere e il diritto⁹.

Il tradizionalismo culturale e pedagogico emerge, peraltro, anche nella parte dedicata alla formazione informatica, intesa sia come padro-

⁹ F. de La Mennais, *Des progrès de la révolution et de la guerre contre l'église*, Paris 1829, *passim*.

nanza delle tecniche informatiche, sia soprattutto come consapevolezza dei rischi implicati da tali tecniche; ed è qui quanto mai interessante osservare che il pasticciaccio della Bozza, che meticcava pedagogia gentiliana e concezione industrialistica della scuola, è stato quanto mai opportunamente espunto, sebbene mediante la riproposizione *in toto* della concezione gentiliana della cultura e della scuola come presidio dell'umanesimo e un accenno complottistico e anti-modernista alla possibilità che «tecniche e tecnologie» possano «arrivare a governare l'uomo e la sua coscienza». Che poi tale difesa della preminenza della cultura umanistica passi, secondo l'estensore del documento, attraverso l'uso della scrittura a mano in corsivo e la riproposta della calligrafia, assunte a strumenti di perfezionamento del pensiero, del ragionamento e dell'attenzione al dettaglio è coloritura folkloristica e apparentemente ingenua che fa sorridere, ma che ribadisce il carattere nostalgicamente reazionario dell'impianto generale delle *Indicazioni*.

Alcune parti delle Premesse e delle sezioni riservate alle discipline rimandano, inoltre, alla Teoria della complessità, soprattutto nella versione di Edgar Morin¹⁰, vale a dire a un paradigma epistemologico che, per ragioni incomprensibili a chi scrive, aveva affascinato la pedagogia italiana già negli anni Novanta del Novecento e che in questo documento è nuovamente richiamato, seppur in modo perentorio, non argomentato e non del tutto coerente (ad esempio, il testo è totalmente alieno, per non dir completamente opposto, rispetto alla concezione della casualità peculiare della teoria della complessità).

Tale richiamo, in effetti, elude il fatto che la Teoria della complessità è radicalmente estranea allo sfondo culturale delle *Indicazioni 2025*, nella misura in cui, come dicevamo, privilegia i fattori di discontinuità, molteplicità, aleatorietà e non linearità dei fenomeni oggetto di osservazione. E, tuttavia, è ben vero che si tratta di una concezione olistica e anti-riduzionistica della realtà, nella quale, per il «principio dialogico», gli elementi opposti sono considerati come reciprocamente costitutivi e, per il «principio ologrammatico», il tutto e le sue parti sono connessi secondo un legame di reciproco rimando, come il testo ministeriale

¹⁰ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

afferma a proposito della costruzione dell'identità personale, sia in relazione all'altro da sé, sia in relazione alla comunità di appartenenza.

In modo curioso, peraltro, il rimando al paradigma della complessità – ancora tutto sommato attuale, nonostante la critica persuasiva di Thom – nella parte riservata all'insegnamento delle materie scientifiche, non corrisponde ad alcuna citazione di teorie epistemologiche recenti; anzi, in essa emerge una visione ingenua e datata della scienza, ferma sostanzialmente alla positivistica immagine cumulativa e lineare del progresso scientifico e alla metodologia galileiana, senza consapevolezza evidente della teoria dei paradigmi di Thomas Khun, del falsificazionismo di Karl Popper e di Imre Lakatos o dell'anarchismo metodologico di Paul Feyerabend, per citare anche soltanto le epistemologie più note della seconda metà del Novecento.

Il documento ministeriale fa comunque propria l'istanza di saperi o conoscenze «essenziali» (i «saperi minimi» del ministero Berlinguer), che, per amor di erudizione, giustifica mediante il detto latino *Non multa, sed multum* e che coniuga con il già esplicitato concetto di legittimazione canonica dei saperi curricolari nella scuola.

Ma la matrice filosofico-culturale per così dire effusa nelle *Indicazioni*, presente nelle «Premesse» e soprattutto nella parte dedicata alla Storia, ma rilevabile in una certa misura anche nelle trattazioni riguardanti le altre materie, è relativa alla corrente di destra radicale della Rivoluzione conservatrice tedesca, sia pur sfrondata dai toni apocalittici che contraddistinguevano le tesi di alcuni suoi rappresentanti. Si tratta soprattutto di una sorta di sfondo generale, di una mentalità sottesa al senso ultimo del documento ministeriale, quasi una tentazione ima di risposta al malessere della post-modernità, sicuramente più presentabile di altri, più chiaramente connotati riferimenti alla cultura peculiare della estrema destra italiana, ma a tale orientamento politico inscindibilmente legata.

Per intanto, le *Indicazioni 2025* condividono della Rivoluzione conservatrice il complesso rapporto con la categoria di modernità e soprattutto con la scienza, la tecnica e la tecnologia, in un'analogia tensione tra rifiuto e malferma accettazione, quale emerge – con toni talora risibili – soprattutto nelle «Premesse», che, come abbiamo visto, suggeriscono prudenza e senso critico nell'uso dell'Intelligenza Artificiale e

delle tecnologie in generale¹¹. Osserviamo, dunque, qui, sia la riproposta, sia pur semplificata e banalizzata, dell'angoscia heideggeriana per la tecnica, tipica della Rivoluzione conservatrice e dei suoi estimatori attivi negli anni Novanta del secolo scorso, sia la contrapposizione tra vita e tecnica, caratteristica di tutta la filosofia della crisi novecentesca; così come assistiamo all'emergere con evidenza del tema, presentissimo in Heidegger e nelle tesi dei rivoluzional-conservatori, della tecnica come soggetto capace di subordinare a sé l'uomo, anziché esserne asservita.

In secondo luogo, i costanti riferimenti alla centralità e implicita superiorità della civiltà occidentale, alla nozione di identità culturale italiana ed europea e alla triade Gerusalemme, Atene e Roma quale radice dell'Occidente assumono quasi il senso di una risposta compensativa all'angoscia subliminale per la progressiva distruzione dei vincoli tradizionali comunitari e per la trasformazione in atto dell'identità individuale e sociale, un'angoscia che è manifesta e nodale negli autori della Rivoluzione conservatrice e ctonia, ma egualmente evidente, nel testo ministeriale, che tenta di arginarla mediante l'illusione che la pedagogia e la didattica degli anni Cinquanta del Novecento possano ricostruire una sorta di passato edenico e salvifico della scuola e della società tutta.

Anche l'insistenza nel testo del termine 'Occidente' e l'interpretazione della storia come ciò che Nietzsche aveva definito «Storia monumentale» (narrazione, dunque, di eroi ed eventi degni di essere ammirati e di suscitare imitazione) esprimono la stessa istanza di rivendicazione identitaria presente in numerosi autori della Rivoluzione conservatrice. Non a caso, la reintroduzione del Latino nella secondaria di primo grado è giustificata sulla base della tesi secondo cui tale apprendimento sarebbe fondamentale per la conoscenza e la valorizzazione della lingua e della cultura italiana e per la consapevolezza del rapporto tra la cultura italiana e quelle europee. E, in modo analogo, tutta la parte dedicata alla Storia – dalla concezione hegeliana dello sviluppo storico quale divenire razionale, alla celebrazione della storia dell'Occidente in quanto paradigma e guida per gli altri popoli della Terra, fino alla celebrazione della filosofia italiana come «pensiero vivente», secondo la definizione di Roberto Esposito – è provvidenzialistica, nonché italo-centrica ed eu-

11 Noto il fatto che il richiamo della Bozza alle tesi marcusiane dell'uomo a una dimensione sia stato completamente eliso dal testo definitivo.

rocentrica, cosicché nella sostanza, sebbene non nella forma, lo sfondo del testo ministeriale richiama, da un lato, la concezione dell'Occidente quale unico spazio dell'agire e della *Leben* vitalisticamente intesa, in opposizione all'Oriente (e qui, più in generale, a ogni altra cultura), come nel Thomas Mann delle *Considerazioni di un impolitico*; e, dall'altro, le tesi identitarie di Oswald Spengler sul popolo quale «associazione di uomini che sentono di formare un tutto», come «unità dell'anima», basata sul sentimento e l'esperienza del *noi*¹² e di Arthur Möller van der Bruck, secondo cui la nazione è un contesto dato, una comunità di valori rispetto alla quale l'individuo ha il compito di riconoscere «l'unità della propria cultura»¹³. Inoltre, indubitabilmente traspare dal testo ministeriale l'orgoglio di Carl Schmitt per il suo essere discendente della tradizione cattolica e della cultura occidentale, un orgoglio identitario e nazionalistico che, nelle *Indicazioni*, riporta in auge lo storicismo crociano, gentiliano e gramsciano, con Croce, Gentile e Gramsci assunti, quali Maestri della nazione, in un *unicuum*, senza alcuna distinzione delle loro pur relevantissime e indelebili differenze.

Queste le matrici culturali che paiono occhieggiare al fondo delle *Indicazioni*, tra proposte didattiche spicciole similissime a quelle dei Programmi Ermini del 1955 per la scuola elementare, accostamenti improbabili di teorie reciprocamente contraddittorie, reinterpretazioni tradizionalistiche di temi e dottrine, approcci impacciati alla questione di genere e dovizia di vocaboli appartenenti all'erudizione ottocentesca e al nazionalismo identitario, appena mascherato da richiami al lessico (lessico il cui senso è, però, stravolto, secondo una costante «manomissione delle parole», secondo la felice definizione di Carofiglio) della pedagogia degli ultimi vent'anni.

12 O. Spengler, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano 2012, p. 891.

13 A. Möller van der Bruck, *Das Dritte Reich*, München 1923, p. 232.