

L'insegnamento della storia e la svolta neoliberale in Europa. Un'introduzione

Monica Galfré*

Corsi e ricorsi

Nessuna materia come la storia ci dice qual è il compito di cui è stata investita la scuola in età contemporanea. Se pur con significative differenze da paese a paese, in Europa l'insegnamento della storia ha sostenuto l'onere della formazione del cittadino, che nei fatti continua a essere il fine ultimo dell'istruzione pubblica. Malgrado i profondissimi cambiamenti dell'ultimo sessantennio, l'interrogativo di fondo ruota ancora attorno a che tipo di cittadino si voglia formare; e, nel ventaglio delle opinioni e delle proposte ormai molto variegato, non tutti sembrano avere piena consapevolezza di quanto possa essere ambiguo e condizionante il legame tra storia e cittadinanza¹.

Nel corso del secondo dopoguerra, sullo sfondo della guerra fredda e della cosiddetta età dell'oro, ha perso progressivamente forza la concezione della scuola come strumento esclusivo di nazionalizzazione, consolidatasi a partire da metà '800. Mentre gli storici da parte loro non hanno smesso di insistere sulla natura di sapere critico della storia, il concetto stesso di cittadinanza si è fatto sempre meno univoco e il tema dell'identità nazionale ha subito una lentissima erosione, le cui ricadute sulla realtà didattica non si sono però fatte evidenti prima del giro di boa del '68². Il *revival* della questione identitaria, di cui ci parla Piero Colla nel *Focus* di questo numero, è un fenomeno degli ultimi anni.

Tuttavia, l'insegnamento della storia ha continuato a rispondere a valori veicolati dall'alto, se pur aggiornati o addirittura cambiati di segno, che si

* Dipartimento Sagas, via S. Gallo, 10, 50129 Firenze; monica.galfre@unifi.it

¹ Cfr. per esempio il recente L. Ambrosi-M. Angelini-A. Micciché, *A scuola di cittadinanza. Educazione civica e didattica della storia*, editpress, Firenze 2024.

² Per un panorama su questi cambiamenti ricco di riflessioni critiche cfr. A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in A. Brusa-L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 13-26.

rivendicano come assoluti. Non sfuggono a questa regola l'universalismo e il pacifismo promossi dall'Unesco all'indomani del trauma della seconda guerra mondiale, né i principi sui quali si basa la costruzione di una "memoria comune" europea, che ha i tratti di una vera e propria invenzione della tradizione. Per quanto ormai inattuabile, appare ancora radicata l'idea novecentesca di una scuola sospesa tra sacro e profano, tanto forte da riuscire a forgiare le menti e i cuori delle giovani generazioni.

A dispetto di questa continuità di fondo, sarebbe però difficile negare il tornante rappresentato dagli anni '80, quando l'onda del neoliberalismo montante e la perdita di centralità dello Stato-nazione segnano l'inizio del lungo addio al '900 anche per la scuola e per l'insegnamento della storia. Accelerato dal crollo del muro di Berlino e dal ruolo crescente dell'integrazione europea, il processo si è tradotto in uno stato di instabilità permanente sul piano delle pratiche, dei linguaggi e delle norme, in concorrenza con le più consolidate tradizioni. Affonda qui le sue radici lo stesso oscillare del dibattito e della normativa di molti paesi europei tra poli opposti e inconciliabili, almeno sulla carta, tra un insegnamento della storia basato sulle conoscenze o sulle competenze, tra obiettivi identitari e obiettivi scientifici, tra approccio nazionale e approccio mondiale. Senza peraltro nessuna corrispondenza univoca con posizioni politiche di destra o di sinistra.

È indubbio che l'insegnamento della storia stia ovunque attraversando una profonda crisi. Non è un caso che nel 2020 il Consiglio d'Europa abbia istituito l'Observatory on History Teaching allo scopo di monitorare la situazione, tenendo d'occhio quanto avviene anche nelle realtà autoritarie limitrofe. Lo stesso interesse manifestato dagli storici, che in Italia rompe il muro di una antica indifferenza, è legato alla necessità di legittimare socialmente l'insegnamento universitario della storia che, venuto meno il rapporto un tempo stretto con la politica, avverte ora la temibile concorrenza della cosiddetta *public history*.

Il tema, legato a una attualità stringente, interroga non di meno il passato e il lavoro dello storico, nel suo complesso rapporto con la memoria pubblica. Ci è parso per questo tanto rilevante da dedicargli un convegno, che si è svolto a Firenze nel maggio 2023, *Insegnare storia oggi. Svolta neoliberale e nuovi paradigmi educativi tra Italia ed Europa*, organizzato da Piero S. Colla e da me con il supporto di «Passato e presente» e dell'associazione Amici di Passato e presente (APep), con il sostegno economico del Dipartimento Sagas, dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri e dell'Asmi (Association of the study of modern Italy). Questo numero monografico ne riprende alcuni interventi, ampliandoli e integrandoli con altri³.

L'idea è di affrontare le trasformazioni che la svolta neoliberale innesca nell'insegnamento della storia attraverso una prima comparazione tra l'espe-

³ Per la locandina del convegno cfr. www.passatoepresente.it/eventi/eventi-passati.

rienza italiana e quella di alcuni casi nazionali ritenuti particolarmente significativi, come Francia, Olanda, Svezia, Inghilterra e Federazione russa, in un insieme variegato di voci e punti di osservazione. È un campo di ricerca che di recente ha mostrato una certa vitalità a livello internazionale, di cui danno conto le recensioni e le schede critiche inserite in questo numero⁴. Del resto l'internazionalizzazione dei sistemi di valutazione in uso proprio a partire dagli anni '90 mette periodicamente a confronto i diversi sistemi educativi, prescindendo però dalle profonde differenze che li dividono.

Siamo partiti dalla convinzione che l'insegnamento della storia sia una sorta di nodo passante i cui molteplici fili rimandano a orizzonti politici, economici, sociali e culturali che con gli anni '80 si fanno assai mobili e fluttuanti. L'obiettivo principale è restituire alla storia i termini di un dibattito nel quale prevalgono spesso tecnicismi, posizioni preconcepite e logiche di schieramento, evidenti nella tendenza a idealizzare e a riproporre i modelli del passato, come nel ricorso insistito alla categoria di crisi, in realtà povera di spiegazioni.

La scuola alla svolta degli anni '80

Con la riscossa neoliberale e la fine della guerra fredda si compie in tutta la società europea una ridefinizione degli assetti politici e culturali. All'interno di uno Stato più "leggero" – di «dimissioni dello Stato» ha parlato Pierre Bourdieu⁵ – le politiche scolastiche si trasformano di conseguenza nei presupposti e nelle prospettive. Allo stesso tempo globalizzazione, tramonto delle grandi narrazioni e crisi delle appartenenze tradizionali – su cui l'avvento del mondo digitale imprime una ulteriore accelerazione – producono un vero e proprio cambio di paradigma culturale che restituisce centralità all'individuo; e che schiaccia la dimensione temporale in un presente senza storia⁶. Nel campo della ricerca storica, il cui legame con l'insegnamento della storia è comunque assai mediato, si registra un processo contraddittorio, da una parte la nascita della storia globale, dall'altra l'emergere della memoria e di quella *Tirannide dell'Io* di cui ha parlato Enzo Traverso⁷.

Punto di vista imprescindibile per capire in quali direzioni evolve l'insegnamento della storia è l'ansia riformatrice che investe la scuola. Mentre nel 1983 gli Usa dichiarano il fallimento della propria scuola con un rapporto

⁴ È in uscita P. Legris-E. Tartakowski, *Dans la fabrique du sentiment national. L'histoire à l'école depuis le 1945*, Effegi, Arcidosso (Gr) 2024.

⁵ P. Bourdieu, *Le dimissioni dello Stato*, in Id., *La miseria del mondo*, Milano-Udine, Mimesis 2015 (ed. or. 1993).

⁶ Cfr. A. Prosperi, *Un tempo senza storia*, Einaudi, Torino 2021.

⁷ E. Traverso, *La tirannide dell'Io. Scrivere il passato in prima persona*, Laterza, Roma-Bari 2022.

intitolato *The nation at risk*⁸, in Europa è messo sotto accusa il modello inclusivo, caratterizzato dall'unificazione dei percorsi post-elementari. A salire sul banco degli imputati sono i sistemi scolastici tradizionali unitari e centralizzati, che ne erano stati gli artefici, ormai inadeguati e troppo costosi a fronte della dilatazione inarrestabile degli apparati. È questo il vero nodo, più che il problema della qualità che a livello internazionale legittima le politiche scolastiche neoliberiste.

La crisi del centralismo si manifesta già dopo lo *shock* petrolifero del '73, che chiude l'età dell'oro. In Svezia, a partire dalla metà degli anni '70, i governi socialdemocratici avviano un primo decentramento in nome dell'efficienza e dei principi pedagogici democratici di cui si era appropriato lo Stato nel dopoguerra. Punta di diamante del modello unificato con l'istituzione nel 1962 della *grundskola*, realizzata a fini di giustizia sociale da un sistema fortemente accentrato, il caso svedese – analizzato da Piero S. Colla – è paradigmatico tanto dell'evoluzione neoliberale, con tutte le sue contraddizioni tra premesse e risultati, quanto poi della sua messa in discussione.

Nella maggior parte dei paesi europei le nuove esigenze entrano a pieno titolo nelle agende politiche negli anni '90, senza divisioni significative tra schieramenti di destra e di sinistra. Al modello burocratico e gerarchizzato ne è preferito uno manageriale, almeno in via di principio, basato su larghe autonomie e accresciute responsabilità di dirigenti e docenti, in nome della competitività del sistema e del principio «meno Stato più mercato». Lo sorregge la convinzione – o meglio l'illusione – che la concorrenza tra istituti pubblici e privati, insieme alla libertà di scelta delle famiglie, possa produrre un sensibile miglioramento della qualità e dell'uguaglianza dell'istruzione, la cui misurazione è demandata a vasti apparati di valutazione sulla base di criteri oggettivi.

Non di meno mutano gli obiettivi stessi dell'istruzione. L'accento si sposta dalla formazione dei cittadini alle urgenze del mercato, così come sul piano generale la politica perde terreno rispetto all'economia; e quindi dalla cultura a base umanistica ai saperi operativi che consentano di adattarsi alla società, come insieme di individui, non come collettività. La scuola tende a rendersi sempre più permeabile nei confronti delle richieste avanzate dalle famiglie. È quella che il sociologo Philip Brown ha chiamato «la terza ondata» della scolarizzazione, che mette in discussione le caratteristiche assunte dalla seconda, durante l'età dell'oro dell'economia occidentale⁹.

Nasce da qui il primato della persona dell'allievo sull'insegnante, dell'apprendimento sull'insegnamento, cui molti imputano lo scadimento dei sistemi

⁸ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico», 4 (2012), n. 1, pp. 35-50.

⁹ P. Brown, *The "Third Wave": Education and the ideology of parentocracy*, «British Journal of Sociology of Education», 11 (1990), n. 1, pp. 65-85.

scolastici, senza però che esso significhi più libertà e autonomia per docenti e discenti. Concorrenza e privatizzazione convivono, non senza contraddizioni, con necessità di bilancio, aspirazioni all'autonomia e principi democratici volti ad andare incontro ai bisogni degli studenti. Ambiguo è anche il rapporto con la pedagogia e la didattica progressiste degli anni '60 e '70, che è di continuità e di rottura insieme, con sfumature diverse da caso a caso.

Ciascun paese ha recepito la sfida posta dalla svolta neoliberale degli anni '80 su scala globale facendo i conti con la propria tradizione e con la sua forza inerziale, che per quanto riguarda la scuola non può mai essere sottovalutata. In Svezia, la totale municipalizzazione avviata negli anni '80 dai socialdemocratici si associa nei primissimi anni '90 alla liberalizzazione dell'offerta formativa in regime di concorrenza attuata da coalizioni liberal-conservatrici, che porta alle estreme conseguenze – stravolgendoli – i principi pedagogici progressisti dei decenni precedenti. Il caso inglese – di cui ci parla Arthur Chapman – è caratterizzato dall'emanazione del *Education reform act* nel 1988, che non sarà modificato neanche dai laburisti, dove la forte impronta neoliberista si combina a una restaurazione conservatrice sul piano didattico e culturale, in opposizione agli anni '60 e '70.

Al contempo nascono però sistemi ibridi, come l'Italia e anche la Francia, dove il processo di trasformazione si rivela molto vischioso da ogni punto di vista. Mentre la struttura dei due sistemi scolastici non conosce di fatto grossi scossoni, in questi paesi l'autonomia e la parità non implicano una reale dismissione dello Stato; e la ridefinizione di cosa è pubblico trova nel mondo cattolico teorie e pratiche già pronte all'uso.

Nell'ex Urss invece, su cui si sofferma Andrea Borelli, le teorie neoliberiste costituiscono la sponda per avviare il processo di democratizzazione e di umanizzazione dell'educazione che era peraltro già in corso in numerosi paesi prima del crollo del sistema sovietico, senza tuttavia che lo Stato rinunci a esercitare un ruolo chiave. Una battaglia destinata alla sconfitta, anche a causa delle difficoltà poste dalla transizione e dalla crisi economica, perché da simbolo di livellamento delle società socialiste la scuola diventa lo specchio di squilibri e disuguaglianze sempre più evidenti.

Tuttavia il concetto di qualità dell'istruzione, che tende a trasformare l'offerta di servizi educativi in un mercato, dilaga in tutti i paesi. Non è un caso che uno dei maggiori artefici delle indagini Pisa in seno all'Ocse – il principale programma di misurazione delle competenze a livello internazionale – sia uno svedese, l'ex-direttore dell'Agenzia di Stato per l'educazione Ulf Lundgren. La logica della valutazione penetra con tempi e gradi diversi da paese a paese, in alcuni dei quali – a partire dall'Italia – permane molta diffidenza per gli ampi margini di ambiguità che la caratterizzano.

Un'altra storia?

Quale ruolo assume la storia nella scuola modellata sui principi del neoliberalismo? Competenze e internazionalizzazione, concorrenza e individuazione dei percorsi mettono in crisi – e non potrebbe essere altrimenti – l'insegnamento concepito secondo il paradigma del *Nation building* come una sorta di autobiografia della nazione. Il “romanzo” nazionale su cui si sono formate le generazioni precedenti comincia piano piano a frammentarsi e lo Stato ne perde il controllo assoluto. Ne è causa effetto, tra gli altri, il moltiplicarsi dei soggetti che rivendicano altri modelli identitari, a cominciare dalle minoranze etniche.

È in un certo senso una eccezione il caso inglese, dove invece il curriculum di storia nazionale – che è prodotto tipico dell'epoca del nazionalismo – è paradossalmente introdotto per la prima volta nel 1991. Nell'ambito di una entità multinazionale come il Regno Unito, l'enfasi sulla storia britannica è volta, con sfumature e accenti diversi, a esaltare la *britishness* in un trentennio in cui gravi crisi economiche (e ora la Brexit) si traducono in un'azione centrifuga e disgregante.

Liberalizzazione dei programmi e ruolo della soggettività nella definizione degli obiettivi sono portati alle estreme conseguenze ancora una volta in Svezia, dove il tentativo di creare una cultura generale (*bildning*) al passo con i tempi si traduce nell'eliminazione di qualsiasi quadro cronologico di riferimento e nell'erosione delle basi epistemologiche della storia. È la premessa di un indebolimento di status delle materie umanistiche con l'eccezione, degna di nota, dell'educazione civica e la religione.

Il primo dato che emerge con forza dagli interventi qui presentati è la natura compromissoria dell'insegnamento della storia, dove convivono – spesso già a partire da come sono formulate le leggi – caratteristiche e finalità contraddittorie. È lo stesso *status* della storia come disciplina scolastica a porla in una posizione di confine tra scientificità da una parte, obiettivi sociali e civili dall'altra, una «amphibian entity» – la definisce Chapman – pur in presenza di notevoli differenze da paese a paese. Se nell'Europa dell'Est l'insegnamento della storia diventa lo strumento privilegiato per dare voce a un'identità nazionale soffocata dal sistema sovietico, in quelli occidentali non c'è traccia di univocità. La separazione netta fra approcci diversi, se non addirittura antitetici, si rivela impossibile.

Del resto la distanza tra riforme e realtà è sempre un baratro; e parlare di insegnamento della storia significa sempre confrontarsi con la questione normativa, fatta di orari e programmi in genere troppo ambiziosi, con la pratica didattica, con i libri scolastici, con il problema della «formazione dei formatori» e delle classi di concorso, e molto altro, su cui si misurano la stratificazione storica dell'istituzione e la sua forza frenante. Nella scuola italiana, per esempio, la storia soffre tradizionalmente di una scarsa autonomia, a tutto

vantaggio degli insegnamenti letterari, che solo il fascismo riesce in parte a correggere, mentre alla sua nascita la Repubblica recupera l'eredità liberale rilanciando il curricolo formatosi a fine '800.

A questo proposito Mariangela Caprara alza il sipario sulla scuola reale di oggi ricordando quante siano le variabili – del tutto sottovalutate all'interno del discorso pubblico – che incidono sulla trasformazione delle discipline in materie scolastiche. Per orientarsi nel *mare magnum* di una normativa estremamente instabile e di un dibattito polarizzato su posizioni contrapposte, gli insegnanti non trovano una bussola sufficiente nell'autonomia didattica, anche perché non possono vantare una solida preparazione specifica; e ripiegano spesso su prassi consolidate, che hanno il loro punto di riferimento nei manuali, dove sono scritti i “veri” programmi, a fronte di indicazioni sempre meno prescrittive.

Anche Robbert-Jan Adriaansen, che analizza il caso olandese, insiste su quanto si sia rivelato difficile tradurre nella pratica didattica un principio come quello di coscienza storica, elaborato nel discorso filosofico tedesco e diventato centrale nello sviluppo dei curricula e nell'insegnamento della storia nell'Europa occidentale e settentrionale, oltre che in Canada¹⁰. A essere contraddittorio è il concetto stesso di «coscienza storica», che da una parte definisce il fondamento di un'identità collettiva e dall'altra rimanda a una competenza soggettiva, basata su flessibilità e tolleranza culturale. La crisi dell'insegnamento della storia si dibatte tra libertà e deregolamentazione da una parte, e richiesta di temi comuni, fondanti, dall'altra.

La nuova retorica

Non è casuale che negli ultimi anni, se pur con gradazioni diverse a seconda dei luoghi, sia emersa la necessità di un ritorno alle conoscenze rispetto alle competenze, al sapere rispetto al fare, su cui tanto si era insistito nei decenni precedenti. Chapman ha parlato di un vero e proprio *knowledge turn*, che forse si spiega in questi termini solo con la radicalità con cui in alcune realtà ci si era sbilanciati sulle competenze trasversali e transdisciplinari, e se erano potuti sperimentare gli effetti poco confortanti¹¹. Anche in Svezia, dove i vecchi *curricula* erano stati sostituiti da programmi che non indicavano più né contenuti né metodi, ma obiettivi minimi, cognitivi o comportamentali, il successo del centro-destra nel 2006 ha coinciso con la richiesta di norme vincolanti in chiave antisocialdemocratica.

¹⁰ P. Seixas, *Historical Consciousness and Historical Thinking*, in M. Carretero-S. Berger-M. Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan UK, London 2017, pp. 63 ss.

¹¹ Cfr. A. Chapman (ed. by), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London 2021.

L'esigenza di riequilibrare impostazione pedagogica e impostazione disciplinare caratterizza tutti i casi e gli aspetti analizzati. Christian Delacroix interviene su un problema centrale, quello del reclutamento degli insegnanti in Francia, che a partire dalle riforme degli anni '90 registra significativi cambiamenti. All'interno di concorsi che continuano a essere nazionali – a riprova di quanto la tradizione centralistica agisca da freno sull'ideologia neolibérale – la selezione assume un significato marcatamente professionalizzante. Le prove non valutano più le conoscenze disciplinari, ma le «competenze didattiche e pedagogiche», che hanno al centro una concezione sempre più ristretta e de-storicizzata di laicità, una sorta di «religione civile» basata sui valori repubblicani. L'«ansia identitaria» che si annida nelle pieghe di questa «svolta professionale e pedagogica», scrive Delacroix, è una reazione difensiva a fronte della forte presenza di immigrati, sentiti come stranieri, evidente a partire dalla presidenza di Nicolas Sarkozy e ancor più con quella di Emmanuel Macron.

Nello stesso periodo in Francia l'educazione civica è sostituita dall'educazione morale e civica che, affidata agli insegnanti di storia e geografia, ha l'effetto di rafforzare la strategia di accerchiamento della storia. Anche in Italia nel 2019 è riformulato l'insegnamento dell'educazione civica in modo simile, mentre in Svezia già intorno al 2000 aveva preso corpo la proposta di fondere educazione civica e religione in una nuova materia obbligatoria annessa alla storia contemporanea e incentrata sui valori coesivi di rispetto della persona, tolleranza, diversità.

Difficile negare che nelle pieghe delle competenze e dei principi trasversali si annidi in realtà una narrazione di segno diverso. Nei primi anni del nuovo millennio, alla liberalizzazione dei sistemi scolastici si associa in effetti la subordinazione dell'istruzione a un'etica comune che ne snatura il carattere disinteressato. Se negli anni '70 la pedagogia e la didattica si sono caratterizzate in senso nettamente progressista, contribuendo tra le altre cose a mettere in discussione la narrazione storica nazionale, a partire dagli anni '90 le cose si rovesciano. Adriaansen sottolinea però che già la versione progressista dell'insegnamento della storia prevalsa dopo il 1968, concepita come l'ascesa storica della tolleranza in quanto virtù tipicamente olandese, non era in sé neutrale.

La scuola dell'autonomia, pur niente affatto univoca, tende infatti a caratterizzarsi in senso morale o moralistico e rischia di farsi dispensatrice di saperi e comportamenti preconfezionati, conformati sui modelli competitivi del mercato e di una società di valori inattaccabili e buoni sentimenti. Senza la minima consapevolezza, oltretutto, di quanto gli uni confliggano con gli altri.

Non stupisce quindi che la storia a scuola appaia gravata un po' ovunque di una spessa coltre retorica che la avvolge e la soffoca, se pur con modalità forse meno riconoscibili di un tempo. L'indebolimento del suo *status* non si misura solo sulla riduzione del monte orario, tradizionalmente esiguo, ma

nella progressiva e costante erosione dei suoi spazi autonomi, di cui si ha contezza solo se si tiene conto del contesto scolastico complessivo.

Analizzando il peso crescente assunto dall'attenzione per la Shoah nella scuola primaria italiana, Luisa Tasca si concentra sul complesso intreccio che si è venuto a stabilire tra insegnamento scolastico della storia, politiche della memoria ed educazione morale. A partire dagli anni '90 un insieme di iniziative sull'Olocausto – di cui il Forum internazionale di Stoccolma nel 2000 ha formalmente riconosciuto l'importanza a fini educativi – ha invaso le scuole europee. La memoria del genocidio degli ebrei, metafora del '900 e oggi vera e propria religione civile del mondo occidentale, è del resto divenuto uno dei collanti identitari della comune casa europea. In Svezia, la Shoah e «altri genocidi» sono attualmente gli unici contenuti indicati all'interno di programmi totalmente liberalizzati. Generalmente sganciato dalla storia, il discorso scolastico sulla Shoah sfrutta la presa emotiva del paradigma vittimario per veicolare valori politici e morali positivi validi in ogni tempo e ogni luogo. Se molti sono i tratti in comune nei diversi paesi europei, in Italia il peso del retaggio cattolico imprime una particolare inflessione all'insegnamento della Shoah, rivitalizzando l'antico topos della *historia magistra vitae* (forse mai tramontato a scuola) in contrasto con gli stessi programmi vigenti.

Il caso della Russia è invece assai diverso, perché alla svolta del millennio prende sempre più corpo l'idea di una storia ufficiale tale da ridimensionare vistosamente la liberalizzazione post-comunista. La stretta, sottolinea Andrea Borelli, è evidente a partire dall'arrivo di Putin, quando l'insegnamento della storia, posto al servizio dello Stato, entra a fare parte di un progetto imperial-patriottico a tutto tondo che ingloba il periodo sovietico e lo stalinismo in un'idea di Russia moderna che è il trionfo nei secoli della Grande Russia; fino ad arrivare al testo unico, imposto come una sorta di fatto compiuto nel biennio 2012-13. L'aggressività della politica estera e poi la recente guerra in Ucraina, riducendo gli spazi di libertà, hanno ulteriormente irrigidito il quadro.

Crisi della storia e crisi della scuola

Per quanto il panorama sia vario, tutti gli interventi lasciano trapelare in controluce un tratto in comune, preliminare forse a tutti gli altri, la convinzione che l'insegnamento della storia sia ancora uno strumento potente, in grado di incidere sulla conoscenza e la coscienza storica delle collettività. Nonostante le riforme degli ultimi quarant'anni siano andate in altra direzione, permane un'idea forte della scuola, a cui si lega anche sul piano storiografico un approccio verticistico, se così si può dire, che privilegia il momento dell'insegnamento su quello dell'apprendimento, in una sorta di viaggio di sola andata che tende a eludere il momento della ricezione.

All'interno di un dibattito dai toni spesso allarmistici il pianeta giovani – su cui si sofferma il mio intervento – è senz'altro l'aspetto di cui meno si tiene conto, con l'effetto di operare una indebita semplificazione di processi ben altrimenti complessi. Generalmente scarsa è al contempo la presa d'atto di come si sia progressivamente ridimensionato il monopolio educativo della scuola all'interno di un contesto in continua e rapida evoluzione. Già dagli anni '50-'60 i mass media e i nuovi consumi culturali, in particolare televisione e cinema, sono percepiti come una temibile concorrenza. Oggi la rivoluzione digitale non solo moltiplica in modo esponenziale i canali di accesso al sapere, ma incide sulla *forma mentis*, e non solo dei più giovani.

Non si tratta solo di confrontarsi con nuovi terreni di divulgazione (e di distorsione) della storia, come fa Marcello Ravveduto analizzando la serie prodotta da Netflix *Briganti*, che si appropria del revisionismo antiborbonico, condito in salsa *western*, per realizzare un prodotto di successo. Più in generale, bisogna saper leggere la mutazione antropologica in atto, nei suoi effetti sul modo di ragionare, di attribuire senso e di riformulare gerarchie, sul concetto dello spazio e del tempo, sul rapporto con il passato e con la memoria. Eleggendola a presidio della civiltà contro la barbarie, come si tende a fare, non si salva la scuola, ma la si condanna all'impotenza.

I toni scandalizzati sull'involuzione culturale delle giovani generazioni nascono – oltre che dalla tendenza a caricare la scuola di compiti e aspettative impossibili – anche dall'incapacità di vedere chi si ha di fronte se non attraverso le lenti del passato. Senza prendere atto della più banale delle verità, che però quando si parla di scuola così banale non è, cioè che tutto cambia. Per una sorta di paradosso, i problemi dell'insegnamento della storia non sembrano abitare la storia.

Di tutti gli aspetti il più aperto resta senz'altro quello dell'apprendimento e della ricezione, che rimanda al potere della scuola, a quello che le si riconosce e a quello che effettivamente è in grado di. Una vera incognita, difficile anche da impostare in modo meno che impressionistico, su cui si può dire tutto e il contrario di tutto.

In fondo la crisi dell'insegnamento della storia non è la crisi della scuola, cui non si sa bene cosa chiedere?