

Quale storia per quali giovani

Monica Galfré*

Which history for which young people

The article shifts the focus to the planet of youth, the most neglected aspect of the history teaching debate. The scandalised tones about the alleged cultural involution of the younger generations arise from the inability to see who one has in front of one's eyes except through the lens of the past; and from the conviction that one can regulate complex processes such as education from above, without taking note of how the power of the school has been reduced within ever-changing societies, where the digital revolution affects the *forma mentis*. By a sort of paradox, the problems of teaching history do not seem to inhabit history.

Key words: young people, school, teaching history, Italy

Parole chiave: giovani, scuola, insegnamento della storia, Italia

Negli ultimi anni la discussione sull'insegnamento della storia si è arricchita anche in Italia di voci e punti di vista nuovi, che ne hanno indiscutibilmente allargato le prospettive. La public history ha contribuito a rilanciare la scuola come terreno di divulgazione, per quanto *sui generis*, e gli storici di mestiere sembrano aver raccolto la sfida, anche al di là del ristretto drappello attestatosi da tempo su questo fronte¹. L'insieme delle riflessioni e delle iniziative valorizza difatti la dimensione della didattica, nella convinzione che si tratti di un passaggio ineludibile – e troppo a lungo trascurato – per potenziare l'efficacia formativa della disciplina e assicurarle un ruolo nel futuro del paese.

Se la strada intrapresa è incoraggiante, e in qualche modo obbligata, talvolta si ha però l'impressione che si tenda a ridurre il problema in termini di

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

¹ Nel 2023, per iniziativa di storici che da anni si muovono su questo terreno, è comparsa la Società italiana di Didattica della Storia (SiDidaSt); cfr. anche L. Cajani, *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in E. Valsertiati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, New Digital, Palermo 2019, pp. 121-30.

mera strategia comunicativa. Non solo sembra a molti sfuggire che obiettivi, metodi e contenuti sono legati tra loro, ma raramente si tiene conto di tutti gli attori in campo e in particolare dei destinatari dell'insegnamento. Il risultato è di rendere paradossalmente più vistoso, invece di correggerlo, uno dei vizi di fondo su cui si annoda il discorso pubblico sull'insegnamento della storia e sulla scuola in generale.

A rimanere fuori fuoco continua a essere proprio chi si avvicenda sui banchi, che rimane un fantasma dai contorni incerti². La decisione di rilanciare l'importante inchiesta su *Youth and history* – che nel 1997 raccolse una serie di dati sul rapporto degli adolescenti europei con la storia – è solo in parte in controtendenza. Proponendosi di misurare la «coscienza storica» dei ragazzi, l'iniziativa – pur di grande interesse – non sfugge al rischio di fornire una lettura orientata dall'alto, forse in grado di dirci quello che noi vorremmo da loro, non quello che loro sono³.

Eppure, più di due secoli fa, l'*Emilio* di Rousseau ha gettato le basi della pedagogia moderna spostando l'attenzione dai docenti e dai contenuti ai discenti. «Per insegnare il latino a Giovannino non basta conoscere il latino, bisogna soprattutto conoscere Giovannino», scriveva il filosofo nel 1762. E invece Giovannino non ha ancora pienamente conquistato lo *status* di soggetto attivo e interattivo.

Le stesse *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo di istruzione (che in Italia da oltre un decennio hanno sostituito i programmi ministeriali) esplicitano la centralità dei destinatari dell'insegnamento; centralità che è presente sottraccia anche in quelle per il secondo ciclo, non si sa con quanto effettivo riscontro nella scuola reale. Nel caso della storia, che ha tanto a che vedere con la memoria individuale e collettiva, la raccomandazione sarebbe del resto ineludibile. Se la storia è sempre il risultato del rapporto tra passato e presente, come si fa a parlare di insegnamento della storia senza tenere conto che di quel presente Giovannino è parte fondamentale? Si finisce altrimenti per parlare di tempo al di fuori del tempo, ci si ostina alla verticalità in un mondo sempre più orizzontale e si pensa di comunicare senza conoscere davvero l'interlocutore.

Lo ha spiegato molto bene Daniel Pennac con il suo continuo e insistito richiamo allo «studente così com'è»⁴, all'interno di una riflessione che ha

² Qualche considerazione in N. Fink-M. Furrer-P. Gautschi (eds), *Why History Education?*, Wochenschau Vorlag, Frankfurt 2023.

³ Al progetto attuale, che ha la direzione scientifica di Luigi Cajani, Piero S. Colla, Claudia Villani, partecipano vari paesi oltre l'Italia, Cipro, Grecia, Finlandia, Spagna, Svizzera, Svezia, con il sostegno dell'Observatory on History Teaching in Europe. Per la prima edizione cfr. M. Angvik-B. Von Borries (eds), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Edition Körber-Stiftung, Hamburg 1997.

⁴ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2020 (ed. or. 2007), p. 244.

spesso toccato scuola e insegnamento. Scrittore e professore liceale, nonché ex alunno difficile, a più riprese ha saputo mettere a nudo le trappole di una postura che, contrapponendosi ai discenti, li considera dei sacchi vuoti da riempire. Quando si discute di insegnamento della letteratura e di declino della lettura tra i giovani⁵ – scrive Pennac con l'arguzia e la garbata ironia che gli sono proprie – siamo abituati a individuare tutte le responsabilità all'esterno, in primo luogo nella modernità e nei richiami fallaci del consumismo. Il nodo del problema è però più profondo, continua lo scrittore, che si serve di due metafore molto comuni nel dibattito scolastico di ogni tempo. Si cura la malattia – questa è la prima – ma si dimenticano i malati, erigendo un tempio a tutela della letteratura, di cui noi ci autonomiamo guardiani – e questa è la seconda metafora. E cosa fanno i guardiani del tempio? Decretano e denunciano. Decretano l'assoluta necessità di leggere e contemporaneamente denunciano la morte della letteratura nel mondo attuale. Invece di trasmettere, conclude, sequestrano.

Se nel corso di tutto il '900 la scuola è considerata ora il medico ora il malato cronico per eccellenza, che non muore ma neanche guarisce mai, l'immagine del tempio è senz'altro più univoca e persistente. Nonostante che all'interno di scenari sempre più complessi funzioni e finalità della scuola siano profondamente mutate, ancora in molti le riconoscono una sacralità che finisce per richiamare l'attenzione su quel che essa dovrebbe essere più che su quello che è.

Adattate senza troppa difficoltà all'insegnamento della storia, le suggestive notazioni di Pennac rimandano al rapporto tra generazioni e denunciano la nostalgia per una concezione ancora tutta novecentesca di scuola, in grado di forgiare – nel bene e nel male – le menti e i cuori delle giovani generazioni. Un potere che forse non ha mai davvero avuto.

Il passato a difesa del presente

In un libretto uscito di recente Ernesto Galli Della Loggia e Loredana Perla assumono, sull'insegnamento della storia, una posizione che è proprio quella dei «custodi del tempio» di Pennac; e lo fanno in termini più netti, ma non dissimili da quanto è accaduto negli ultimi tempi in vari paesi europei⁶. Individuando nella storia lo strumento insostituibile per costruire un'identità

⁵ Id., *Una lezione d'ignoranza*, storia, Milano 2015, in particolare pp. 17 ss.; cfr. ora A. Giammei, *Gioventù degli antenati. Il Rinascimento è uno zombie*, Einaudi, Torino 2024.

⁶ Cfr. P.S. Colla-A. Di Michele, *Introduction: Denationalising and Reiventing Histical Education – In a Time of History Wars*, in Idd. (eds), *History Education at the Edge of the Nation. Political Autonomy, Educational Reforms, and Memory-shaping in European Periphery*, Palgrave, Cham 2023, pp. 1-14; E. Tartakovski, *School Historical Knowledge in Europe. Transnational circulations and debates*, Effigi, Arcidosso 2023.

collettiva che può essere solo nazionale, gli autori propongono per la scuola primaria (arbitrariamente identificata con l'obbligo) il ritorno – in buona sostanza – al curriculum della tradizione unitaria. Cioè a quel percorso che si consolida nell'Italia crispina quando la scuola diviene, non a caso, una sorta di Chiesa moderna sospesa tra cielo e terra, che celebra i valori sacri della nazione sui quali lo Stato forte modella la società⁷.

L'insegnamento della storia tradisce qui una precisa idea di scuola, la stessa cui la riforma Gentile del 1923 infonde vigore ed energia nuovi. Ne sono spia il *focus* sul Risorgimento e il rilancio di un classico per l'infanzia come *Cuore*, insieme a *Pinocchio*, espressione di un'idea di patria e di autorità che comincia a entrare in crisi solo nell'Italia del *boom* per essere poi travolta dal '68 e dalla contestazione; quando anche il modello scolastico gentiliano, depositario della tradizione nazionale, subisce un attacco decisivo con l'istituzione della scuola media unica e con gli effetti della contestazione.

Le posizioni di Galli Della Loggia e Perla – che stanno suscitando molte critiche tra gli addetti ai lavori⁸ – trovano terreno fertile, pur senza identificarsi, nel clima politico-culturale espresso dall'attuale maggioranza di governo. Pare del resto che il ministro dell'Istruzione e del merito Giuseppe Valditara – il quale ha più volte stigmatizzato *pro domo sua* la faziosità cui è soggetto l'insegnamento della storia – abbia nominato una Commissione per la revisione delle *Indicazioni nazionali*, affidandone la presidenza alla stessa Perla⁹. Il fatto però che vi siano stati inclusi solo pedagogisti mal si concilia con la battaglia di Galli della Loggia a favore di una scuola del sapere e contro le riforme neoliberaliste degli anni '90 (a cominciare proprio dalla sostituzione del concetto di conoscenza con quello di competenza)¹⁰. Da parte sua il ministro Valditara conferma invece la funzionalità della scuola al mondo del lavoro e la centralità dello studente, pur combinandole, in modo assai confu-

⁷ Cfr. M. Galfré, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare tra fascismo e Repubblica*, in L. Tasca (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Le Monnier Università, Milano 2019, pp. 185-207.

⁸ Cfr. L. Cajani, *L'identità colpisce ancora. Un libro sul curriculum scolastico di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla*, «Historia ludens», 30 marzo 2024 (<https://urly.it/3aww0>); A. Brusa, *Valditara, i dinosauri e l'ossessione identitaria*, *ivi*, 8 maggio 2024 (<https://urly.it/3aww1>). Tutti gli url sono stati controllati, e se necessario abbreviati, il 25 giugno 2024.

⁹ Cfr. O. Riva, *Valditara condanna il comunismo, ma scorda la notte dei cristalli nazista*, «Corriere della sera», 9 novembre 2022; G. Valditara, *Valditara: la circolare sulla caduta del muro di Berlino è legittima. Un invito alla discussione, che è il sale della democrazia*, *ivi*, 15 novembre 2022; A. Brusa, *La storia al servizio della politica: così Valditara alleva piccoli patrioti*, «Domani», 12 maggio 2024; G. Carosotti, *La pedagogia contro la storia*, «L'identità di Clio», 22 maggio 2024 (https://urly.it/3awh_).

¹⁰ Cfr. E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.

so, con la riaffermazione di una autorità e una severità che strizzano l'occhio alla tradizione gentiliana¹¹.

Tuttavia, a far riflettere non è tanto il ritorno al tema dell'identità che, nei fatti, è sempre la posta in gioco per tutti, anche quando ci si appella a valori diversi da quelli tradizionali e si parla di cittadinanza europea o di riconoscimento delle minoranze. Non stupisce neanche la natura conservatrice di queste posizioni, che prescindono da ogni confronto con le più recenti acquisizioni della storiografia e anche della riflessione pedagogica, volte in tutt'altra direzione. Più che altro preoccupa il ruolo attribuito alla scuola: che, una volta restituita all'autorevolezza della sua tradizione politica e culturale, è considerata l'unico vero strumento in grado di invertire il declino in corso, vero o presunto che sia. Al punto da riproporre un libro come *Cuore*, che da oltre un cinquantennio è sparito dalle letture dell'infanzia per il semplice motivo che non sa più parlare ai bambini. Colpisce perché si tratta di una concezione molto radicata nel sentire comune, al di là delle stesse divisioni politiche, che si illude di disciplinare dall'alto processi ben altrimenti complessi, di cui mutano continuamente attori e punti di riferimento.

Del resto, se la storia e l'insegnamento della storia sono ancora terreno di contesa politica, in particolare quando si affrontano i nodi dolenti della storia nazionale, dal fascismo alla guerra civile, assai più concorde è il giudizio negativo nei confronti dell'attuale sistema educativo – di cui è peraltro difficile parlare al singolare anche per effetto dell'autonomia. Dello scadimento dei livelli di apprendimento e di acculturazione delle giovani generazioni ci parlano in generale i risultati delle valutazioni nazionali e internazionali. Ma alle periodiche grida di allarme che essi sollevano, raramente seguono riflessioni meno impressionistiche, vanificando – tra l'altro – la possibilità di un fondato confronto tra ieri e oggi. Tanto più nel caso della storia, che negli ultimi decenni ha cambiato completamente approccio e finalità.

Sicuramente più *tranchant* è la diagnosi formulata dai conservatori, che definiscono il grado di preparazione degli studenti una vera e propria «catastrofe» dei nostri tempi; i loro strali polemici si indirizzano sul «modello affettivo», che a partire dagli anni '80 ha eroso l'autorità della scuola, anche se in Italia è difficile sostenere che esso abbia del tutto sostituito il «modello cognitivo» della tradizione¹². Molto sospetto si è però riscontrato anche a sinistra, a conferma di come la scuola sia un tema divisivo, ma non su linee di faglia immediatamente riconoscibili sul piano politico. Basti pensare all'*Appello per le scienze umane*, firmato nel 2013 da Galli della Loggia, Roberto

¹¹ Cfr. G. Valditara, *La scuola dei talenti*, Piemme, Milano 2024.

¹² Cfr. P. Mastrocola-L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo, Milano 2021; A. Scotto di Luzio, *Scuola*, in *Enciclopedia italiana, Decima appendice. Parole del XXI secolo*, vol. II, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani, Roma 2020.

Esposito e Alberto Asor Rosa, e all'altro composito fronte di intellettuali raccolti nel *Manifesto per la nuova scuola* del marzo 2020¹³. Negli ultimi anni si parla del resto di un vero e proprio *knowledge turn* anche nei paesi dove più ci si era sbilanciati a favore delle competenze trasversali¹⁴.

Rimpianto del passato e ricerca di colpevoli rischiano di dirottare l'attenzione dai termini che ha assunto il problema in Italia, dove le novità degli anni '90 hanno tracciato una discontinuità forte con il secolo breve della scuola italiana, senza però cancellare la tradizione nazionale ereditata dalla Costituzione. Più in generale si riscontra una certa difficoltà a confrontarsi con la realtà, scolastica e non, e in particolare con le nuove generazioni, sempre molto diverse da quanto ci aspetteremmo.

È anche questo un riflesso del verticismo dell'istruzione italiana, che ha finito per confinare gli studenti ai margini del discorso politico e culturale sulla scuola. Negli stessi storici delle istituzioni educative l'attenzione per l'insegnamento supera senza possibilità di confronto quella per l'apprendimento, in una sorta di viaggio di sola andata che tende a eludere il momento della ricezione.

Se una storia dei docenti rimane nel suo insieme da scrivere, ancora più scarso è stato l'interesse per gli studenti in quanto tali, nonostante il protagonismo inedito che essi assumono in corrispondenza del '68 e negli anni '70.

Il concetto di crisi

Nel complesso il problema dell'insegnamento della storia è una sorta di nodo passante nel quale si intrecciano i molteplici fili di un contesto di cui raramente si tiene conto nel suo insieme. Vi confluisce il ruolo che la conoscenza storica gioca nella formazione delle identità collettive all'interno di società sempre più complesse; ma, d'altra parte, la questione è inscindibile dallo status della disciplina scolastica nell'ambito di sistemi educativi, anch'essi profondamente mutati, che non hanno più il monopolio nella formazione delle giovani generazioni. La rivoluzione che il mondo digitale e la diffusione del web hanno prodotto in termini di accesso al sapere – ormai a portata di click per tutti – sembra rendere superflua qualsiasi mediazione. In questo senso si pecca di astrattismo se non si prende atto di come l'imparare e lo sperimentare non ruotino più solo attorno alla scuola, come una volta, ma siano diventati dei processi permanenti, che pescano nell'oceano infinito della rete.

Di insegnamento della storia si parla con accenti e risultati diversi, ma il punto di partenza è generalmente sempre lo stesso, cioè la certificazione di

¹³ <https://urly.it/3aww2>; <https://urly.it/3aww3>.

¹⁴ Cfr. A. Chapman (ed. by), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, UCL Press, London 2021.

uno stato di crisi. Crisi della scuola e della sua autorità, ma anche crisi dei giovani, visti come vittime sacrificali di una intera società ormai in declino. La sicurezza con cui si giudica il loro mondo è pari solo all'incapacità di guardarci dentro e di leggerne le verità al di là degli stereotipi. Un muro di estraneità, paura e impotenza divide i docenti dai discenti. Anche per questo, così come la scuola appare gravata di compiti impossibili, i giovani sono colpevolizzati per quello che sono, o meglio per quello che si crede che siano. E chi e come sono passa in secondo piano rispetto a cosa dovrebbero essere, quasi si trattasse di un difetto da correggere e non un dato da cui partire.

Il concetto di crisi, vera o presunta che sia, non è neutrale perché, oltre a individuare nel passato il modello ideale, rischia di confondere le acque. Si dimentica in primo luogo che la storia, abbinata alle materie letterarie e alla filosofia, non ha mai goduto di un ruolo centrale nella scuola italiana, e solo il fascismo ne accresce il peso a fini strumentali, senza tuttavia trasformare l'impianto formativo tradizionale¹⁵. Difficile negare, inoltre, che il livello culturale medio sia cresciuto anche per effetto di tassi di scolarizzazione incomparabili rispetto al passato, che a partire dal primo decennio del 2000 hanno superato il 93,2% nella fascia d'età 14-18 anni¹⁶. Sono casomai cambiati, com'è inevitabile, obiettivi, contenuti e principi formativi. I ragazzi di oggi non sono più ignoranti dei loro genitori, semplicemente possiedono saperi diversi.

Se appare quindi impossibile misurare l'involuzione culturale dei giovani, che peraltro è data per scontata, può fornire qualche elemento interessante soffermarsi sulle modalità con cui essa è percepita. Nel dibattito pubblico il problema della scuola e quello dei giovani tendono a identificarsi in un unico nodo in cui si intrecciano assenza di valori, carenze culturali e problemi disciplinari. Non senza contraddizioni, la cronaca parla molto di studenti in difficoltà. Da una parte lo stress e il senso di inadeguatezza dovuti a una scuola competitiva, nella quale l'insegnamento tende a coincidere con la valutazione; dall'altra, la denuncia di comportamenti irrispettosi, che agli occhi di molti rendono difficile tanto insegnare quanto imparare (e che più che altro si sono rivelati funzionali alla stretta repressiva compiuta dall'attuale ministro, con provvedimenti drastici sul voto di condotta)¹⁷.

C'è unanimità di fondo nel collegare genericamente l'abbassamento del livello delle conoscenze, anche per quanto riguarda la storia, agli effetti a cascata prodotti da consumismo e rivoluzione digitale. Un tempo la televisione,

¹⁵ Cfr. M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

¹⁶ MIUR, *Rapporto fra il totale degli iscritti alle scuole secondarie di secondo grado e popolazione residente nella classe d'età 14-18 anni* (<https://urly.it/3aww4>).

¹⁷ Cfr. S. Intravaia, *Scuola, troppa competitività in classe: il 75% degli studenti soffre di stress e molti hanno avuto attacchi di panico*, «la Repubblica», 27 febbraio 2024; i provvedimenti restrittivi sul voto di condotta sono stati approvati al Senato nell'aprile 2024.

poi la playstation, ora i computer e gli smartphone, oltre ad alterare il concetto dell'impegno e della fatica dell'apprendere, paiono aver contribuito al trionfo di un individualismo sempre più sfrenato.

È questo un tema decisivo, su cui oggi si gioca la relazione tra le generazioni degli adulti e quelle dei giovani. Rispetto ai termini conflittuali del '68, non si può più parlare di contrapposizione, ma di una distanza che la velocità di trasformazione del mondo digitale approfondisce di giorno in giorno, rendendo difficile il dialogo anche tra ragazzi con pochi anni di differenza. L'universo giovanile si è così frammentato, diventando una sorta di nebulosa che non corrisponde più a una categoria definita. Il web e i social, dove solitudine e dimensione pubblica coincidono in uno strano mix, hanno accelerato la moltiplicazione delle identità e delle appartenenze. Sono i *Fractured Times* di cui aveva già parlato Hobsbawm¹⁸, che hanno reso sempre più profonda la distanza tra studenti e insegnanti.

Del resto i giovani – precisano alcune inchieste – sono numericamente in calo rispetto al resto della popolazione, soffrono di scarsa visibilità e sono sfiduciati e incerti, anche oltre quel che è normale alla loro età, per via di una costante delusione delle aspettative. Difficile e rallentata è in effetti la transizione all'età adulta, tanto più in un paese gerontocratico come l'Italia, dove altissimo è il numero di *Neet*, cioè di coloro che non studiano, non lavorano e non sono in formazione¹⁹.

Individualismo significa anche difficoltà a identificarsi con la grande storia. In questa differenza forte tra i giovani di oggi, i loro padri e anche i loro fratelli maggiori, e nell'allentarsi dei vincoli generazionali, si misura la rapidità esponenziale con cui è cambiato e continua a cambiare il mondo²⁰. Il '900 è del resto un passato ingombrante e i protagonisti ne hanno conservato una memoria possessiva, tale da non favorire il processo di appropriazione in chi è venuto dopo²¹.

In questo senso il passaggio decisivo non è individuato nel '68, quando i figli hanno contestato ai loro padri di non aver mantenuto le promesse di uguaglianza e di giustizia del secondo dopoguerra, e lo hanno fatto sul terreno della politica e nell'impegno. La rottura è prodotta dalla generazione dei *millenians* (1980-2000), cioè dai giovani che con una certa approssimazione vivono negli anni della riscossa neolibera, quando in tutto il mondo occidentale si attua una ridefinizione degli assetti politici e culturali. È qui che, secondo un'immagine molto stereotipata, si colloca la cosiddetta grande

¹⁸ E.J. Hobsbawm, *La fine della cultura. Saggio su un secolo in crisi di identità*, Rizzoli, Milano 2013.

¹⁹ <https://www.istitutoiard.org/2019/11/24/la-questione-giovanile-in-italia>.

²⁰ Cfr. G. De Rita-A. Galdo, *Prigionieri del presente. Come uscire dalla trappola della modernità*, Einaudi, Torino 2018.

²¹ Cfr. E. Traverso, *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*, Ombre Corte, Verona 2006, pp. 9 ss.

glaciazione, ovvero l'interrompersi della fiducia incondizionata per l'impegno politico e sociale che era stata dei *baby boomers* (1946-1964) e della *generazione X* (1965-1980)²².

È però soprattutto con la generazione Z e la generazione Alpha, cresciute tra la fine degli '90 e i primi due decenni del 2000, che il processo – letto esclusivamente in termini di imbarbarimento – è parso inarrestabile. Media e social restituiscono il senso di una contrapposizione netta con la nebulosa dei giovani, insistendo senza filtri sulla loro ignoranza e acquiescenza agli idoli più vuoti di senso. In poche parole, la crisi è identificata con il tradimento di un passato che in parte è già scomparso e in parte sta scomparendo.

Il concetto di tradimento non è usato a caso, perché denuncia il punto di vista di chi parla, cioè degli adulti di oggi, che continuano a proiettare le ombre del '900 su un mondo e su generazioni che ne sono sempre più lontane²³. Ben diversa è l'immagine che i giovani hanno di se stessi, almeno a giudicare da alcuni sondaggi, che confermano anche il sentimento di incolmabile distanza nei confronti dei loro docenti²⁴.

In un articolo uscito lo scorso anno su «Repubblica», il sociologo Luca Ricolfi riproponendo alcuni temi già affrontati insieme a Paola Mastrocola, enfatizzava la differenza tra «noi» e «loro»: «loro» i ragazzi di oggi, incapaci di reggere la competizione scolastica, anche per colpa di genitori che non hanno saputo educarli ai sacrifici e porre un freno al degrado odierno; e «noi», un noi ristretto ai nati prima, temprati a tutto, selezionati, anche per merito di una istruzione severa ma giusta, alla quale non era ancora stato inferto il *vulnus* della scuola media unica²⁵. Difficile dire su cosa si basi questa certezza, al di là dell'idealizzazione di un passato che, a conti fatti, solo in pochi hanno motivo di rimpiangere.

Tuttavia, si tratta di un'idea diffusa tra illuminati e oscurantisti, conservatori e progressisti, in forme larvate o meno. Dal Michele Serra degli *Sdraiati* (Feltrinelli 2013) in poi, con severità o con ironia, sono molti a leggere il presente piangendo o rimpiangendo la fine di un mondo, che agli intellettuali e agli uomini di cultura riconosceva un ruolo che non hanno più.

La crisi, sempre che sia lecito definirla tale, riguarda forse più noi che i giovani, su cui proiettiamo paure, angosce, orizzonti, delusioni che sono pri-

²² Per quanto riguarda l'insegnamento della storia, cfr. C. Crivellari-R. Bravin, *I giovani e la storia. Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto*, «Novecento.org», n. 10, agosto 2018 (<https://urly.it/3aww5>).

²³ Cfr. ad esempio A. Scotto di Luzio, *La scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Milano 2013.

²⁴ www.demopolis.it/?p=11141; Istat, *Rilevazione sui comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri dei ragazzi tra 11 e 19 anni* (<https://urly.it/3aww7>).

²⁵ L. Ricolfi, *Studenti sotto stress: una generazione fragile*, «la Repubblica», 1° aprile 2023.

ma di tutto nostri²⁶. Guardiamo i giovani senza vederli, attraverso le opache lenti dei modelli del passato, e ci paiono in crisi perché ci assomigliano sempre meno. Il problema è che anche quel «noi» – oltre a essere distorto dalla memoria – assomiglia sempre meno a quello che era.

La transizione iniziata con la fine del secolo breve e la civiltà digitale hanno cambiato la vita di tutti. Proiettati nello spazio erratico della rete, siamo anche noi immersi, chi più chi meno, in un mix indecifrabile e indissolubile di reale e virtuale, come ci dice Alessandro Baricco²⁷. La profonda trasformazione in atto non può essere letta nei termini di un conflitto generazionale, perché riguarda grandi e piccoli, giovani e vecchi. I barbari hanno scalzato la civiltà, o meglio una nuova civiltà – con un modo diverso di ragionare, di cercare e attribuire senso, di riformulare le gerarchie – ha scalzato quella vecchia²⁸.

Occorre partire di qui, non c'è scelta, non si può far finta che niente sia accaduto. La scuola che in passato era considerata un tempio ora non lo è più. Non perché parte degli apparati liturgici siano stati smantellati, perché di fronte ai professori non ci si alza più in piedi e il rispetto formale è venuto meno; è il contrario: l'apparato liturgico è divenuto un guscio vuoto perché la sacralità si è dissolta. Dio è morto. E anche la scuola non sta tanto bene.

Vogliamo i giovani devoti di una religione cui nemmeno noi crediamo più, se non nei nostri sogni e nelle nostre nostalgie. Non che il passato sia scomparso. Tra vecchio e nuovo si stabilisce sempre una dialettica, figuriamoci sui terreni vischiosi della mentalità e del modo di pensare. E forse la scuola è il luogo che più di altri drammatizza questa dialettica, perché qui il passato, il presente e il futuro hanno dei volti, dei respiri, delle emozioni.

Confini

La rivoluzione tecnologica, con l'avvento del digitale, si è insinuata nella nostra quotidianità, anche in quella scolastica, perché si è associata a una rivoluzione mentale. La rete non è solo uno strumento indispensabile sia a livello individuale che collettivo, e un mondo nel quale chiunque, purché sia dotato di un computer o di uno smartphone, può entrare e trovare tutto, quel che gli serve e anche quel che non gli serve. Proprio in quanto tale, è qualcosa di più. Consentendoci di essere ovunque e da nessuna parte, il web altera il senso dello spazio e del tempo, cioè le condizioni stesse dell'esperienza, come

²⁶ Già lo si accennava nell'introduzione a C. Buzzi-A. Cavalli-A. de Lillo (a cura di) *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 19-29.

²⁷ A. Baricco, *The game*, Einaudi, Torino 2018.

²⁸ Id., *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano 2006.

dice Kant, prima ancora che le coordinate della storia; scompagina i concetti di inizio, fine, alto, basso, grande, piccolo, scolorendo tutti i confini, fisici e mentali. Gli eventi-simbolo della nostra epoca non sono forse la caduta del muro di Berlino e la guerra senza fronte dell'11 settembre?²⁹

Il rapporto con il sapere, con la scrittura, con la lettura, con il passato e con la memoria ne è risultato completamente mutato. Lasciata libera, la mente si muove aprendo tanti link contemporaneamente, può viaggiare in ogni direzione e muoversi stabilendo continue connessioni in tempi incredibilmente veloci. Non si può pretendere che l'insegnamento e l'apprendimento seguano i tempi e le regole di una volta, se lo smartphone ci consente o ci obbliga tutti, a seconda dei punti di vista, a fare più cose allo stesso tempo, se anche la scuola ha introdotto la velocità tra i criteri di valutazione, contraendo i tempi tra obiettivo e risultato; se persino il modo di fare ricerca, che un tempo prevedeva ore di lavoro in archivio, si è contagiato con i ritmi del web. Adesso molti documenti si compulsano in rete dove, sulla base di stimoli continui, si saltabecca qua e là, con un ritmo ossessivo e straniante.

Ma soprattutto il confine tra passato presente e futuro ha assunto un valore diverso, e il passato – ha osservato Baricco – non sembra più essere il luogo dove riposa il nostro senso più profondo e dove affondano le nostre radici; nel momento in cui il presente pare farsi eterno, il passato cambia il suo significato³⁰.

Quali sono gli effetti sul senso della storia e in che modo ne dobbiamo tenere conto per insegnare questa disciplina? Forse sono proprio le generazioni più anziane, che con il web hanno preso confidenza da adulti, a potersi rendere conto fino in fondo della profondità dei cambiamenti. Per la generazione Zeta e soprattutto Alpha, lo smartphone, di cui essi sono consumatori precoci, ha accelerato il trasferimento in un luogo dove, come si è visto, la frontiera tra reale e virtuale tende a cadere. Per loro il telefonino è qualcosa di più di un videogioco portatile, è quello che per noi è il computer, una specie di estensione della vita. In un mondo dove l'orizzontalità prevale sulla verticalità.

E poi c'è la scuola. Se la tendenza generale è a una evaporazione dei confini mentali, la scuola nasce invece su un confine. Separata da cancelli che ne riflettono la distanza dalla società, essa si definisce in base a una serie di altri confini, spaziali, mentali, temporali, disciplinari, le aule, gli orari, le materie, le interrogazioni, le punizioni. L'organizzazione dei tempi scolastici non ha niente di neutrale, come ha messo ben in evidenza un libro di Dario Ragazzini che, firmando la seconda edizione, parla non a caso della «scuola come anacronismo contemporaneo»³¹. In questo senso la scuola traccia confi-

²⁹ Per la comprensione della mutazione antropologica indispensabile, oltre ai ricordati volumi di Baricco, A.M. Banti, *La democrazia dei followers. Neoliberalismo e cultura di massa*, Laterza, Roma-Bari 2020, con interessanti considerazioni anche rispetto alla scuola.

³⁰ A. Baricco, *I barbari* cit., pp. 153 ss.

³¹ D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita. Edizione 2.0*, goware, Firenze 2012.

ni anche dove non ci sono più, è uno spazio di relazioni, ma anche di regole e di disciplinamento coatto. Difficile scacciare la sensazione che si tratti di una sorta di istituzione totale.

L'insegnamento e la didattica si basano da sempre sull'intangibilità dei confini disciplinari, anche quando gli sconfinamenti sarebbero nell'ordine delle cose. La richiesta di interdisciplinarietà, che si perde nella notte dei tempi della scuola, è rimasta niente più che un'ambizione persino all'interno della cattedra di Lettere, che alle medie raccoglie l'insegnamento di italiano, storia e geografia. Al biennio delle superiori l'obbrobrio della geostoria non è riuscito a gettare un ponte tra due discipline di cui molti storici auspicherebbero l'abbinamento, e non da ora.

Questo insieme di confini non fa che restituire l'immagine della scuola come società ideale contro la società reale, una sorta di avamposto in territorio nemico incaricato di difendere i valori del passato dai disvalori del mondo odierno. Nessuna meraviglia che sull'insegnamento della storia gravi una pesante coltre di retoriche e contraddizioni.

L'imbalsamazione della storia

Le pressioni cui da sempre è sottoposta la storia a scuola hanno origine nel suo nesso con la cittadinanza, stabilito con modalità diverse a seconda dei contesti, ma tali comunque da tradursi in una torsione vistosa di contenuti e metodi. Negli ultimi anni il dilagare delle pratiche commemorative e memoriali (per lo più incentrate sul paradigma vittimario), su cui ha speso parole molto acute Enzo Traverso³², ha trovato il suo luogo elettivo a scuola. Le stesse raccomandazioni formulate da Euroclio per la didattica della storia nell'ambito dell'*Europe for citizens programme*, pur volendo contrastare questa deriva, fissano delle regole che sembrano fatte apposta per fornire risposte preconfezionate, non per suscitare domande³³. Ancora una volta il problema non sono i contenuti, ma il contenitore.

Il rischio è evidente proprio quando ci si convince che principi oggi inattuabili, a cominciare dalla Costituzione, siano bussole per orientarsi nella complessità della storia dell'uomo, che tra l'altro tutto è fuorché il trionfo del bene. Perché in questo caso c'è anche il pericolo di un controproducente effetto saturazione. Si pensi solo a temi cruciali come il fascismo, l'antifascismo, la Resistenza, la Shoah, divenuti oggetto (complice anche quella cassa di risonanza che sono i social) di un processo, talvolta inconsapevole, di reifi-

³² E. Traverso, *Il passato: istruzioni per l'uso* cit.; Id., *Il secolo armato. Interpretare le violenze del Novecento*, Feltrinelli, Milano 2012.

³³ *Manifesto per un'educazione di alta qualità in materia di cittadinanza, storia e patrimonio culturale* (<https://urly.it/3aww8>).

cazione e imbalsamazione. La sacrosanta esigenza di difendere il patrimonio identitario della Repubblica, tanto più in un clima fattosi ostile, ha spesso impedito ai vari soggetti coinvolti di sottrarsi a una tirannia celebrativa che trasforma la storia in un oggetto di culto.

L'attività curriculare e quella extracurriculare della scuola secondaria di primo e anche di secondo grado traboccano in generale di buoni sentimenti che non sono niente di più che scatole vuote. Ne è uno specchio, a volte grottesco, l'insegnamento di educazione civica introdotto a partire dal settembre 2020 nella nuova veste di disciplina trasversale (legge 92 del 20 agosto 2019), che si è rivelata una scelta non solo deludente ma persino imbarazzante, anche per chi la deve insegnare. Si tratta di 33 ore annue concepite come una sorta di catechismo laico – l'art. 9 della legge parla di un «Albo delle buone pratiche di educazione civica» – che va a danno delle altre discipline, e in particolare della storia, che anche negli ordinamenti liceali ne è coinvolta sia direttamente che indirettamente; più in generale, lo schema semplificante bene-male – che a scuola è un opprimente cappio anche sul piano del controllo dei comportamenti – confligge con l'approccio scientifico-critico.

Organizzato in tre nuclei tematici principali – Costituzione, sviluppo sostenibile, cittadinanza digitale – l'insegnamento è spartito tra tutti i docenti, che ne mutuano i contenuti dalle loro discipline; e l'aspetto più grottesco è che è prevista una valutazione in voti. Ognuno si arrangia come può. L'insegnante di inglese assegna testi su Gandhi o su Martin Luther King; di sviluppo sostenibile e di disuguaglianza si occupa spesso il docente di tecnologia, non di rado animato da forme di militanza che sfiorano il catastrofismo ambientale; anche la cittadinanza digitale è di suo appannaggio, ma la pratica sui computer è una nota dolente, le scuole ne hanno pochi e quei pochi sarebbero più adatti allo studio della preistoria. I più discutibili sono i lavori sulla Costituzione, che spesso prevedono il commento di singoli articoli senza nessun inquadramento storico, niente di niente, come se fosse la Bibbia, eludendo così i termini della sua tormentata genesi.

Chissà se qualcuno si è chiesto quanto la retorica di cui trabocca la scuola faccia male alla storia, frustrando inoltre l'insopprimibile esigenza di autenticità degli adolescenti. La scuola non sembra voler educare al ragionamento critico e alla libertà di pensiero – un abisso che dà la vertigine e dal quale i giovani sono tenuti preventivamente alla larga, quel tanto che basta perché ne intravedano lo spettacolo ed evitino, non sia mai, di caderci dentro.

In sostanza, a legittimare l'insegnamento della storia continua a essere l'educazione civica, secondo il nesso stringente che un tempo legava storia e politica o nelle declinazioni più recenti e aggiornate; cioè invocando quell'impegno di cui si lamenta la mancanza nelle generazioni più giovani, che in realtà cercano e praticano l'impegno in modi assai meno riconoscibili di un

tempo³⁴. È a partire dagli anni '80, come visto, che si è imposta una categoria (s)valutativa come riflusso, nei fatti incapace di cogliere un passaggio assai più complesso. Quella che più correttamente è stata detta «generazione della vita quotidiana» ha desacralizzato la politica saltando la mediazione di partiti e organizzazioni tradizionali, ormai in crisi, per impegnarsi in temi concreti come pace, disarmo, ambiente, scuola³⁵.

Anche indagini più recenti, pur confermando un calo di slancio e di prospettive, che non è solo dei giovani, parlano di altre forme di interesse, per esempio per l'ambiente e il clima; ma si pensi anche alla partecipazione dei giovani al ciclo di scioperi che si sono tenuti in Francia per la riforma delle pensioni e alle recenti proteste risvegliatesi in occasione della guerra a Gaza.

Il problema – un nodo e al tempo stesso una risorsa – è che le identità e quindi le appartenenze sono sempre più molteplici e complesse, meno scolpite nella pietra e scandite di un tempo, tanto da definire liquide o fluide le nuove generazioni. Ne sono causa ed effetto i social, espressione di quell'«individualismo di massa»³⁶ che dà luogo a una frammentazione in bolle più o meno ampie, come si è accennato. Secondo molti non sarà pensabile nessuna forma di partecipazione politica tra i giovani che non sia informale e in Rete.

Del resto, secondo le più recenti indagini, a essere in crisi è più che altro l'insegnamento della storia, non la storia, e non solo in Italia, se nel 2020 il Consiglio d'Europa ha creato l'Observatory on History Teaching in Europe³⁷. L'interesse dei più giovani cerca e trova altri canali. Non solo videogiochi, fumetti, serie, film, che veicolano visioni spesso molto alterate. La domanda di storia rivela una natura più privata che in passato, che appare confermata dal successo riscontrato dal *Portale antenati*³⁸. Capita del resto sempre più spesso che gli studenti chiedano di fare la tesi di laurea sulla storia della propria famiglia o su un tema che la riguarda da vicino. Un fenomeno che ha un corrispettivo storiografico in quella che è stata definita *La tirannide dell'Io*³⁹.

³⁴ Interessante l'intervista al cantante Ultimo: A. Cazzullo, *Ultimo: «Non conosco coetanei che votino o vadano in Chiesa. Essere giovani è tremendo»*, «Corriere della sera», 19 maggio 2024.

³⁵ Cfr. A. Cavalli-A. De Lillo (a cura di), *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 1988.

³⁶ A. Baricco, *The game* cit., p. 209.

³⁷ Cfr. P. Ceccoli, *Il ruolo della storia nella scuola di oggi: esperienze e riflessioni*, «No-vecento.org», n. 19, giugno 2023 (<https://urly.it/3aww9>).

³⁸ <https://antenati.cultura.gov.it>.

³⁹ E. Traverso, *La tirannide dell'Io. Scrivere il passato in prima persona*, Laterza, Roma-Bari 2022.

Enciclopedismo

Senz'altro il ricco e prezioso lavoro che è stato fatto sul fronte della didattica nell'ultimo venticinquennio rappresenta un ponte gettato verso le nuove generazioni, tanto più che in Italia non si poteva disporre in questo campo di un solido background⁴⁰. Un arcipelago di iniziative che, coinvolgendo soggetti diversi, associazioni, istituti storici della Resistenza e anche università, ha posto delle questioni ormai ineludibili. Resta tuttavia il fatto che in aula l'insegnamento della storia non ha conosciuto grandi innovazioni e il suo principale punto di riferimento continua a essere il manuale, assai più di quanto non accada per altre discipline. I veri programmi, quelli che si svolgono in classe, li scrivono in realtà gli editori scolastici.

Inoltre, la didattica da sola non può molto all'interno di una organizzazione scolastica che risponde a principi di selezione e valutazione, soprattutto nei percorsi e negli istituti prestigiosi. A differenza di quanto comunemente si crede, nelle scuole secondarie di primo grado considerate di eccellenza e nei licei sopravvive un rigore d'altri tempi. Qui le esigenze di verifica dell'apprendimento sono una grande nube tossica che tiene in ostaggio tutti ed entra in insanabile contrasto con il tentativo di stabilire una relazione didattica più partecipativa. La scuola di oggi premia la performance ed è basata su didattiche punitive anche alle scuole superiori.

La didattica, d'altra parte, fa leva sull'immaginario giovanile usando giochi e fiction, ma è rivolta soprattutto agli insegnanti. La crisi del modello gentiliano non sembra aver cancellato ma casomai rilanciato il loro ruolo, nonostante che l'immediatezza web e social tenda a cancellare ogni mediazione. Come sacerdoti si sono rivelati improvvisamente inutili, eppure per recuperare terreno basterebbe che smettessero di lagnarsi per l'autorità perduta – invocando improbabili e poco auspicabili ritorni al passato – e puntassero sull'autorevolezza, dimostrando nei fatti la propria indispensabilità.

L'insegnamento della storia alle scuole secondarie, sia di primo che di secondo grado, è sempre ostaggio di un incontrastato e impenetrabile manualismo enciclopedico. Nonostante che gli insegnanti godano di una relativa autonomia con le attuali *Indicazioni nazionali*, il concetto di programma ce l'hanno profondamente radicato nel DNA e finiscono per privilegiare la quantità sulla qualità. Cumuli di nozioni, macinate senza sosta, che soffocano la possibilità stessa di un approccio critico. I compiti scritti – una scarica di domande che prevedono risposte sintetiche – difficilmente sono concepiti per ragionare.

⁴⁰ Cfr. C. Villani, *Insegnamento della storia e usi del passato: come educare la coscienza storica degli studenti*, in F. Monducci-A. Portincasa (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria*, Utet, Torino 2023, pp. 139-54.

Un insieme di motivi – tra cui il gorgo della coazione a ripetere che risucchia l'attività scolastica – dà per scontato l'approccio manualistico, senza piena consapevolezza del rischio di nozionismo, che invece molti identificano del tutto erroneamente nella scuola gentiliana. Con un monte orario da sempre molto risicato, che tende a essere ulteriormente compresso – come è avvenuto nel 2017 per gli istituti professionali –, il manualismo finisce per essere una scelta obbligata. Del tutto ingiustificato è in ogni caso l'allarme per la cancellazione dei contenuti, che anzi sono lievitati. È curioso che, dopo un lungo periodo in cui era stato praticamente bandito, si sia finiti per ripiegare sull'approccio istituzionale anche nei corsi di laurea triennali.

Incalzati dalla continua necessità di aggiornamento, resa tanto più stringente dalle trasformazioni in corso, oltre che dalle ragioni del mercato editoriale, i manuali di storia sono testi eccessivamente lunghi, tra riferimenti alle fonti e alla storiografia, esercizi e laboratori, molto costosi e del tutto inadeguati a parlare al pubblico cui sarebbero rivolti. È un'altra riprova di come la scuola non sia pensata per i discenti ma per i docenti, che del resto sono da sempre i veri arbitri del mercato scolastico.

Negli ultimi anni sono stati pubblicati nuovi testi, su cui si sono misurati storici di vaglia, nel tentativo di avvicinare storiografia e insegnamento della scuola. L'efficacia didattica tuttavia non sembra all'altezza delle premesse. Solo per fare un esempio, l'esigenza di adottare un'ottica mondiale, in grado di superare l'ormai anacronistico eurocentrismo, rischia di dilatare gli scenari e far lievitare le nozioni, i nomi, le date, i luoghi. Senza solidi agganci alla realtà e al vissuto, la dimensione globale rischia di far perdere rilevanza al territorio (che sul piano didattico funziona), accrescendo il senso di smarrimento. Attualmente la media inferiore appare il segmento più critico, perché non ha alcuna identità culturale e didattica; gli stessi manuali sono delle riduzioni di quelli per le superiori; ripiegando su una estrema sintesi a suon di termini e concetti astratti, risultano per questo ancora più criptici.

La riduzione della conoscenza in pillole, insieme alla divisione in compartimenti stagni, è funzionale a un iter di apprendimento che si vuole lineare e guidato dall'alto. In generale il sistema di valutazione ne riflette molti dei tratti di tossicità. La smania di affidare a nuovi criteri algoritmici il rendimento dei singoli alunni, parallelo a quanto avviene con le valutazioni del sistema scolastico, ha contribuito a disumanizzare l'insegnamento e l'apprendimento, dimenticando quanto delicato sia il terreno su cui essi si muovono. In queste scelte culturali e didattiche si riflette la sfiducia nelle nuove generazioni e si misura anche un contrasto insanabile con il loro mondo.

Tra gli addetti ai lavori si discute molto (da sempre), come si è accennato, della necessità di liberare l'insegnamento della storia dagli abbinamenti che tradizionalmente l'hanno penalizzata. In realtà, a confronto con i problemi della realtà didattica e quotidiana della scuola, quello pare un peccato veniale, che potrebbe essere sfruttato per restituire il senso complessivo della storia

che è sempre storia degli uomini, della loro società, della loro cultura, pur nel rispetto del linguaggio e dell'approccio propri di ogni disciplina.

Tra due mondi

In sostanza molto di quel che si scrive e si pensa sull'insegnamento della storia – che è un fenomeno anch'esso sottoposto agli effetti del tempo – per una sorta di paradosso non mi pare che sia sorretto da un solido approccio storico. Quando si parla di scuola tutti, chi più chi meno, fanno fatica a prendere atto della più banale delle verità, cioè che tutto cambia, i tempi, la scuola, i ragazzi, la storia stessa, il suo significato, il nostro sguardo su di essa.

Di fatto il dibattito sull'insegnamento della storia riflette il tormentato processo di trasformazione che è stato avviato con la fine della guerra fredda, di cui ancor oggi appare difficile intuire gli approdi. Il passaggio decisivo si è verificato con la svolta neoliberale degli anni '80 e l'affermarsi di un'idea più leggera di Stato, che ha messo in crisi il modello di scuola come strumento di nazionalizzazione, nato nella seconda metà dell'800 e consolidatosi nel corso del secolo breve. Vi si sono poi sovrapposti gli effetti della rivoluzione digitale, che incessantemente continuano a modificare gli scenari.

Ancor prima la società dei consumi, il '68 e la contestazione avevano smosso certezze antiche, anche sul piano dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento. Con un effetto nel complesso straniante, perché le cesure non hanno del tutto cancellato il passato che, come se qualcosa si fosse bloccato, non è veramente passato⁴¹. Le generazioni venute dopo sono rimaste schiacciate, come mai prima, dai modelli e dal senso di delusione dei loro padri e dei loro fratelli maggiori.

La sensazione di cambiamento si è infatti associata a una idea molto netta di perdita, che ha intossicato e continua a intossicare tutto il discorso scolastico, e non solo. È l'effetto del lungo tramonto di un'epoca che oggi lascia di sé solo alcune ombre all'orizzonte. Anche se il '900 non è stato un secolo niente affatto univoco, perché accanto alla scuola di élite si è fatta progressivamente strada una concezione democratica dell'istruzione, nella struttura, nei metodi, nei contenuti.

È come se ci sentissimo divisi tra due mondi, tra il passato di cui la scuola si autonoma tutrice, e il presente, regno dei barbari. Immersa in una sorta di lunghissima transizione, stretta tra la nostalgia di un modello ormai inapplicabile e il rimpianto di un futuro che non è mai arrivato, la scuola non sa cosa vuole e cosa può essere. E non è chiaro neanche cosa chieda alla storia.

⁴¹ C. Buzzi-A. Cavalli-A. de Lillo (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine cit.*

Tramontate le grandi narrazioni, nella erratica solitudine del web e del mondo globale, l'unica via per insegnare la storia è bandire ogni retorica, anche quella per una buona causa. Perché a intercettare l'interesse delle nuove generazioni può essere solo la vita che essa racchiude, fatta di uomini e donne in carne e ossa. È là che ognuno può trovare un senso al tempo che scorre: quale esso sia è un interrogativo al quale i giovani daranno delle risposte, che saranno le loro e di nessun altro.

Una visione laica, umanizzata, che non abbia niente da legittimare se non se stessa.