

Storia e filosofia e la Stupid Girl

Girolamo De Michele

27 Maggio 2026

I

Il primo numero de *Il Baretto*, pubblicata da Piero Gobetti il 23 dicembre 1924 - a un anno dalla sua morte, di cui si celebra quest'anno il centenario - si apre, dopo l'editoriale programmatico *Illuminismo*, con un eloquente testo di Natalino Sapegno: *Resoconto di una sconfitta*. L'allora ventitreenne critico espone le ragioni del «fallimento» del metodo e del sistema crociano: con rammarico, ma senza tentennamenti. Gobetti dev'essere apparso agli estensori delle Indicazioni per i Licei autore minore, giacché non v'è sua menzione in alcuna disciplina. Ma che un secolo addietro, in una temperie storica che aggiungeva al fallimento teorico anche la sconfessione delle categorie storiche e politiche di Croce e dello stesso Hegel, si potesse già parlare di fallimento del neo-idealismo italiano, è cosa degna di nota, a fronte di una franca e acritica riproposizione dei suoi presupposti e programma in queste Indicazioni. Tornano allora a mente le parole con le quali Gobetti, dopo aver additato quei letterati che «vestirono abiti di corte, felici di plaudire al successo e di cantare le arti di chi regna», concludeva col proposito di dedicare «tutte le nostre forze per salvare la dignità prima che la genialità, per ristabilire un tono decoroso e consolidare una sicurezza di valori e convinzioni».

Stefano Jossa ha evidenziato con precisione la natura neoidealistica di queste Indicazioni, all'interno della quale vanno poste in situazione le indicazioni delle specifiche discipline. Basta sottolineare due, fra i molti, punti non problematici, ma catastrofici: l'idea di adolescenza (cioè del destinatario della pratica educativa) e il rapporto passato-presente come presentificazione e storicizzazione del passato; senza che si abbozzi una ontologia del presente, secondo la lettura che del *Che cos'è l'illuminismo?* di Kant fece Foucault - altro minore di cui non v'è traccia, se non come autore di una enigmatica «antropologia dei mondi contemporanei», nelle indicazioni di Antropologia, che è l'opposto di ciò che Foucault ha fatto a partire da *Le parole e le cose*. Il che sarebbe già grave, se non fosse che la coordinatrice della commissione di Scienze Umane è Loredana Perla,

coordinatrice scientifica delle Indicazioni. Non è l'unico capovolgimento: nella introduzione alle Scienza Umane l'inserzione di un "non" all'interno di una citazione di Hannah Arendt stravolge il senso del suo *Vita activa*: «è molto improbabile che noi [...] **NON** possiamo mai essere in grado di fare lo stesso per noi: sarebbe come scavalcare la nostra ombra». Al prezzo di una incoerenza della metafora esplicativa, si fa baluginare la fine della ricerca e il raggiungimento di quell'oggettività che ovunque, in queste Indicazioni, è posta a fronte di un soggetto/discente tutto empiria e sensazione. Non è qui questione di acribia arendtiana: che la ricerca del sé sia un compito infinito discende dall'essere l'umano un progetto incompiuto, privo di un'essenza - una prospettiva incompatibile con queste Indicazioni. Si spiegano così affermazioni come «la letteratura del passato parla dell'esperienza umana, che va messa in relazione con quella ancora acerba degli studenti», dove non si saprebbe dire se quell'ancora acerba esperienza è una citazione da Gentile o da Mogol. Ma dove è chiarissimo quel carattere del rapporto col passato che Alessandro Giammei, nel suo *Gioventù degli antenati*, ha definito «necrofilo»: portare i morti nel presente, in un'eterna attualizzazione del passato, invece di entrare nel passato come in un'alterità di cui fare esperienza non per custodirla o preservarla, ma per superarla.

Tornando all'ontologia del presente: stiamo attraversando un'epoca contrassegnata dal proliferare delle crisi (economica, ambientale, pandemica, migratoria, geo-politica) che richiama le nozioni di "perdita di mondo" (De Martino) e "interregno" («la crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati»: Gramsci). Una "policrisi" che richiederebbe, per essere compresa e messa a critica, una scuola che la ponga al centro della propria ragion d'essere. Ma di tutto questo nelle Indicazioni non c'è nulla (quelle di storia neanche vi arrivano!): la scuola sembra sospesa a mezz'aria, fra il cielo dell'ideale e la terra delle crisi, come le figure di Chagall. Come se davvero esistesse un *mondo di qua*, un nido pascoliano di rifugio, e un *mondo là fuori*, nel quale si entrerà solo dopo il liceo.

E che dire della definizione di "scuola dell'adolescenza"? "L'adolescenza è il tempo delle cose che accadono per la prima volta. Per la prima volta egli ["il giovane"] si arrischia in uno spazio libero e non protetto in cui mettersi alla prova e conquistare una misura stabile e attendibile del proprio valore. Per la prima volta le basi emotive della vita infantile verificano la propria stabilità nell'incontro con l'altro". *Rousseau, scansati!*, verrebbe da dire. L'adolescenza come soglia fra la beata dimensione infantile - con le dovute cautele: gli 11 anni dell'*Emilio* e

delle pagine di pedagogia di Kant saranno apparse troppo azzardate -, il confronto della "soggettività giovanile" col "corpo oggettivo di conoscenze", e con un docente che sa quel che fa, giacché «ciò che distingue docenti della scuola secondaria di secondo grado è innanzitutto la conoscenza approfondita di cosa e come insegnare»: chissà le/i docenti dei cicli passati, invece...

Una adolescenza dalla quale sembra assente ogni ipotesi di maturazione di un pensiero critico e dissenziente, ogni prospettiva conflittuale che non sia quella della «mera autonomia individuale, svincolata da regole e responsabilità», che finisce col «ridursi ad espressione di proteste, come quelle che sfociano a volte in atti illeciti», o «a forme meramente oppositive o reattive». Come se l'adolescenza non fosse, al contrario dello spaventapasseri creato *ad hoc* da questi "esperti", il luogo nel quale tutti i conflitti trovano la loro compresenza: da quello generazionale, al conflitto fra l'educazione della società - ogni società è a suo modo educante, e fornisce modelli performativi - e quella scolastica; da quello sociale, che attraversa lo spazio fisico della scuola anche sotto forma di linea del colore; fino al conflitto insito nella stessa prassi educativa, che al tempo stesso è trasmissione del sapere (della classe) dominante, e produzione di strumenti per la critica e la sovversione dello stato di cose esistente. Una volta disciplinato, reso liscio e pacificato questo corpo adolescenziale, sarà possibile praticare quella educata libertà - sempre sotto l'occhio vigile del docente - «intesa come capacità di esprimere dissenso in modo argomentato e orientato alla trasformazione democratica dei contesti di vita scolastica»

Peraltro, questo adolescente è sempre delineato nella sua dimensione individuale, mai come parte di una collettività da cui discende la sua identità singolare; persino l'Intelligenza Artificiale è rappresentata come una modalità di connessione con la quale lo studente si relaziona con modalità che potrebbe facilmente esperire nel vivo del collettivo: si vedano le Indicazioni di storia, dove si suggerisce allo studente di chiedere all'AI di creare un personaggio storico con cui «simulare interazioni», o di creare uno scenario storico alternativo.

Il tutto calato all'interno di una dimensione monolingvistica: tutto accade dentro e attraverso il linguaggio verbale, estroflessione del sapere umanistico che satura ogni porosità. Per trovare un abbozzo di interdisciplinarietà fra saperi umanistici e scientifici tocca ringraziare gli estensori delle indicazioni di Storia dell'Arte, che pongono fra gli obiettivi «comprendere come le Avanguardie abbiano introdotto concetti (caso, indeterminazione, processo) che risuonano nella scienza e nella filosofia contemporanea»: peccato che non risuonino nelle indicazioni di filosofia, italiano, scienze umane, storia...

Infine: tutto questo è filtrato e normato dalla impositiva "didattica per competenze", che dovrà verificare il conseguimento delle 8 competenze europee, declinate attraverso una serie di indicatori e descrittori non univoci, che mescolano competenze (presunte) reali e abilità, e suddivise in 57 [!!] obiettivi del cui conseguimento un consiglio di classe dovrebbe rendicontare. E alla cui verifica devono adeguarsi, acquattarsi e lasciarsi sottomettere e frammentare i contenuti, anche nel caso ve ne fossero di innovativi. Una sottomissione disciplinare e disciplinante che rinvia a quella dell'educazione al mondo del lavoro attraverso le ore di orientamento, finalizzate alla «diminuzione del disallineamento (*mismatch*) formazione e lavoro». Chiunque abbia consultato uno studio sull'andamento delle imprese, sa bene che questa del disallineamento è una *fake news*, creata dall'agenzia McKinsey col rapporto del 2014 *Studio ergo lavoro*, del quale si servì Renzi per la Buona Scuola. È l'impresa italiana, che non ama innovare, a creare il divario fra le legittime aspettative lavorative e una domanda dequalificata. Dietro la pretesa che le competenze servano a distinguere i meritevoli di successo nel mondo del lavoro, si celano l'ideologia della meritocrazia e la naturalizzazione della divisione della società in vincenti e perdenti. Questa piramide si appoggia sulla punta di spillo di una menzogna, che produce a cascata altre menzogne: come la fittizia distinzione fra *unskilled* e *skilled jobs* - ovvero, fingere di non sapere che certi lavori sono definiti *unskilled* solo per poterli retribuire meno. Però questi "esperti" che avallano in modo consapevole una menzogna non si peritano di perorare «la capacità di convincere e di trasmettere verità» e di suggerire un percorso sulla «questione della verità».



Fotografia di [Ivan Aleksic](#).

Stefano Jossa ha scritto che «c'è tuttavia chi sostiene di aver aderito alle commissioni per contenere la deriva delle destre governative, ma la guida politica si è rivelata più forte di loro». Si può chiosare con la sempre attuale immagine di Pink: la ragazza che sognava di essere la prima presidente donna ora balla in un video di 50 Cent (*Stupid girl*). Se non ché questi sottoscrittori del disegno di Valditara-Perla-della Loggia si rivolgono a docenti ai quali capita, a volte, di parlare del caso Eichmann e del pilota di Hiroshima, della zona grigia, della banalizzazione del male e dell'autoassoluzione del mero funzionario che non si sente coinvolto nel problema etico generale. Pur tenendo a mente la distinzione (di un minore dell'Ottocento sfuggito agli estensori delle Indicazioni di filosofia) fra eventi che accadono in forma di tragedia e di farsa, e della conseguente distinzione di ruoli dei rispettivi attori, questi coordinatori ed esperti potranno pure crederci assolti, ma sono lo stesso coinvolti (è un verso di uno di quei cantautori «che di norma piacciono agli studenti»).

II

È alla luce di questo disegno generale che vanno analizzate le Indicazioni di filosofia e storia. Per le prime, basti dire che in un testo sciatto, nel quale manca persino una definizione di che cos'è la filosofia, si accompagna una proposta di argomenti che sembra una riproposizione del De Ruggero-Canfora. Si tratta di fatto di un'occasione persa per svecchiare le Indicazioni e la manualistica, aggiornando la disciplina alle ricerche avviate nel secondo dopoguerra.

Qualche esempio.

Il permanere della continuità Heidegger-esistenzialismo non consente di affrontare, con Arendt in controcanto, l'ineludibile questione dei rapporti col nazismo di Heidegger; per contro, l'esistenzialismo liberato dal suo rapporto con le origini potrebbe essere prolungato in un confronto con la "perdita di mondo" di Ernesto de Martino - che l'accademia filosofica ha bellamente ignorato, a differenza della critica letteraria più aggiornata (Bologna, Capaldi), con la quale si potrebbero praticare feconde trasversalità.

L'omissione, dopo aver elencato alcune pensatrici del passato, dell'intero pensiero femminile e femminista contemporaneo: Simone de Beauvoir, Judith Butler, Martha Nussbaum, Donna Haraway, Gayatri Chakravorty Spivak, Judith Revel, come minimo; e, per l'Italia - ma non certo perché scrivono in italiano: Carla Lonzi, Luisa Muraro, Lea Melandri, Elena Pulcini, Roberta De Monticelli, Donatella Di Cesare. L'infibulazione praticata al pensiero italiano, all'interno di un impianto che esalta oltre misura l'identità italiana, richiama l'equivalente

recisione del prima e poi rispetto al neo-idealismo: mancano non solo Bruno, Vico e il Leopardi filosofo, ma il contributo di alcuni pensatori alla formazione di una coscienza civile democratica – Paci e Preti, per dirne solo due; e poi Enzo Melandri e il suo *La linea e il circolo*, e il pensiero cosiddetto post-operaista, oggi fra i più tradotti e frequentati nel mondo: Negri, Virno, Agamben, Cacciari.

E ancora, l'assenza del pensiero post-coloniale, cioè di tutto ciò che non è Occidente, che costituisce oggi la parte più viva della pratica filosofica, in risposta a quell'ontologia del presente e delle sue crisi di cui si è detto; e del post-strutturalismo francese – ma anche (salvo per le Scienze Umane) dello stesso strutturalismo. O la mancanza, al di là di qualche sciatta enunciazione, di un confronto con studiosi come Franco Farinelli (geografia), Carlo Rovelli (fisica quantistica), Telmo Pievani (evoluzionismo), ma anche Eco e Fabbri (semiotica), nei cui testi c'è più filosofia di tanti stanchi ripetitori del pensiero altrui. Certo, la parola chiave di queste Indicazioni è "ad esempio": ma se sono io docente a dovermi creare una programmazione, che senso ha istituire una commissione di "esperti" che non sono in grado di far altro che ripetere il già noto, senza togliere la polvere accumulatasi sulle loro programmazioni?

Diverso, e ben più grave, è il caso delle Indicazioni di storia. Che si propongono come vincolanti e imperative sia nel metodo che nei contenuti, salvo risultare impraticabili nella prassi scolastica. In aperta violazione alla libertà d'insegnamento, che è valore costituzionale, la commissione della Loggia-di Luzio impone un'unica modalità di approccio storico: «Obbedendo a una consolidatissima tradizione le indicazioni nazionali tengono ferma anche per i licei la scelta di indicare nella storia politica la via maestra per accostarsi allo studio del passato». Scompaiono quindi la storia economico-sociale, la storia dell'ambiente, la storia di genere, in un battuta qualsivoglia approccio plurale e sfaccettato al "fatto storico", che con buona pace della Scuola delle *Annales* ridiventa un "fatto oggettivo". Ma l'argomento del "fino a oggi" argomento non è: è una fallacia di presunzione – per l'esattezza, una *Petitio principii*; e sono una «consolidatissima tradizione» anche picchiare la moglie, parlare a vanvera di cose di cui non si ha contezza, e lamentarsi dell'annullamento del goal di Turone. Sta di fatto che d'arbitrio scompaiono le cause materiali, i processi economici, quell'economia che, se non l'unico, è fuor di dubbio uno dei motori della storia, oltre che una delle strutture argomentative che connettono i singoli eventi in un orizzonte di senso. Un indicatore linguistico: la parola "borghesia" ricorre una sola volta, ne «l'affermazione della borghesia» nel primo Ottocento. Non a proposito della rivoluzione industriale, non a proposito del fascismo. Quanto ai contenuti, con una motivazione stupefacente viene imposto «di incentrare lo studio della

storia sulle vicende della nostra Penisola e di quell'area geografico-culturale che è l'Europa e l'Occidente in genere», con un ragionamento per assurdo. Estendere lo studio ad altri luoghi ed altre contrade sarebbe «un'impresa disperata»: «Come sarebbe disperata l'impresa – infatti mai suggerita da alcuno: e ci sarà una ragione! – di estendere ad esempio lo studio della letteratura, oltre che alla letteratura italiana a quella non si dice dell'Islam o della Cina ma neppure della Spagna o della Scandinavia». Ora, basta consultare l'indice di un qualsivoglia manuale d'italiano (tipo *La scrittura e l'interpretazione* di Luperini, Capaldi e Marchianini) per trovarvi Ibsen e Strindberg, e *Il Cid*, Cervantes, Calderón de la Barca, García Lorca, per non dire della letteratura spagnola d'Oltreoceano, da Borges a García Márquez. E andando oltre questi confini, la letteratura americana e quella russa.

Quel che viene imposto è uno scorrere di contenuti ineludibili privi di una ragione causale nel loro svolgersi. Si veda il fascismo, per il quale è praticata la forclusione delle due principali comprensioni storiografiche, quella gobettiana – il fascismo come autobiografia della nazione – e quella gramsciana – il fascismo come esito dell'incompiutezza del processo risorgimentale. Cassato anche il ruolo della borghesia, ne residua un evento privo di spiegazione: manca solo l'esplicita riproposizione dell'analogia con la venuta degli Hyksos. Nondimeno, dopo aver sottolineato la necessità di «evitare ogni faziosità e a mostrarsi capaci di ascoltare e comprendere le ragioni degli altri», le Indicazioni operano precise e mirate scelte storiografiche, leggibilissime in filigrana: ad esempio, sono rivoluzioni quelle americane e francesi, ma non quella d'Ottobre, che è un «colpo di Stato»; e la francese è sì rivoluzione, ma separata da «giacobinismo e Terrore». Non è qui questione di essere pro o contro Furet, né di distinguere quale Furet: ciò che è inaccettabile è che al docente venga imposto cosa insegnare, come insegnarlo, e da quale specifica scuola trarre lezione.

Basti questo: prolungare la discussione sulla teoria storiografica nasconderebbe il dato che le Indicazioni di storia prescrivono – «non potranno essere tralasciati» – per il secondo biennio 15 percorsi, declinati in 109 «punti rilevanti che i docenti potranno variamente approfondire e integrare»; per il quinto anno, i percorsi sono 14, declinati in 115 spunti. Un docente ha, salvo che nel liceo classico, 66 ore di insegnamento della storia all'anno. Detratte – ci si perdonerà il ricorso al calcolo di don Milani – le ore del viaggio d'istruzione, dei moduli d'orientamento, delle attività del PCTO e dei test INVALSI, e la necessità di valutazioni sia scritte che orali, le ore di didattica si riducono a una quarantina. Valuti il lettore come in 40 ore possono essere svolti 14 ineludibili percorsi, suddivisi in 115 spunti. In altri termini, chi ha redatto questo novello registro di Leporello non ha la minima

cognizione di cos'è la scuola, com'è strutturata, quali sono i suoi quadri orari, quali le pratiche didattiche.

Possiamo però esser certi che il fallimento di queste Indicazioni sarà imputato al corpo docente.

In copertina, fotografia di [Kyo Azuma](#).

Se continuiamo a tenere vivo questo spazio è grazie a te. Anche un solo euro per noi significa molto.

Torna presto a leggerci e [SOSTIENI DOPPIOZERO](#)

