



HAL
open science

Memorie, valori e cittadinanza. Considerazioni sull'avvento di un lessico comune nella governance educativa in Europa, tra XX e XXI secolo.

Piero Simeone Colla

► To cite this version:

Piero Simeone Colla. Memorie, valori e cittadinanza. Considerazioni sull'avvento di un lessico comune nella governance educativa in Europa, tra XX e XXI secolo.. Con le lenti di Gramsci. L'educazione nel XXI secolo: politiche, problemi, prospettive, Centro interuniversitario di ricerca per gli studi gramsciani, Dec 2023, Bari (IT), Italy. hal-04349491

HAL Id: hal-04349491

<https://hal.science/hal-04349491v1>

Submitted on 20 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Con le lenti di Gramsci »

Convegno, Università degli Studi di Bari, 14.12.2023

Memorie, valori e cittadinanza. Considerazioni sull'avvento di un lessico comune nella governance educativa in Europa, tra XX e XXI secolo.

Piero S. Colla, laboratorio “Mondi germanici e nord-europei” (Strasburgo, F) e AGORA (Cergy, F)

1. Introduzione

Vorrei rendere esplicito, come prima cosa, il mio **punto d'osservazione**: è quello di uno **storico italiano** espatriato a Bruxelles, che opera in un contesto, le istituzioni dell'UE, a cui non è delegata alcuna competenza specifica rispetto al governo dei sistemi educativi nazionali. Ai sensi dell'art 6 del Trattato sul funzionamento dell'UE, l'istruzione **figura** tra le **competenze “di sostegno”** : un ambito in cui l'Unione interviene per appoggiare l'azione dei governi nazionali (**slide 2**). A quasi 70 anni dal trattato di Roma, l'organizzazione dei *curricula* resta appannaggio degli Stati (ovvero, più di rado, delle autorità regionali o federate).

Formalisticamente, si potrebbe pensare che il mio ambito di ricerca – la sfera degli studi storico-umanistici – **non sia** toccata dai processi di convergenza, di transfert culturale, che sussumiamo sotto l'etichetta “globalizzazione”. Sappiamo invece che l'esperienza, le diatribe ricorrenti, ci dicono l'opposto : che cioè il lessico e i concetti della riforma scolastica, anche nelle umanità, negli ultimi 20 o 30 anni, sono stati esposti a un processo accelerato di **de-nazionalizzazione e di trans-nazionalizzazione**, che rende inadeguata, o sterile, ogni discussione vincolata al solo quadro nazionale.

Che il condizionamento avvenga attraverso l'autorità e la circolazione dei concetti – più che attraverso norme e regole (si è parlato poco fa, evidentemente, di “egemonie” in costruzione) – non è cosa irrilevante. Con la dinamica innescata dal processo di Lisbona, nei primi anni 2000, poi in modo più pressante, a iniziativa della Commissione Von der Leyen con slogan come la creazione di una *Spazio europeo dell'educazione* (la **slide 3** ne riassume la genesi) all'orizzonte 2025, la Commissione europea non guarda alla scuola come un campo da normare con interventi diretti su programmi o contenuti, ma come una sfera di

condizionamento indiretto, che si articola con tutti i suoi altri obiettivi di politica economica, industriale, sociale e demografica.

Dal 9 maggio scorso – con l'inaugurazione dell' **Anno europeo delle competenze** (slide 4) – assistiamo alla riattualizzazione di queste priorità, accompagnata da dibattiti in cui si deprecano ritardi, carenze, inadeguatezza dei sistemi. La presentazione delle azioni dell'anno europeo evoca la scuola senza nominarla, tra altri strumenti d'intervento – ribattezzandola con un prestito sintomatico al lessico dell'impresa, come un « erogatore di istruzione » (slide 5).

Tematiche e orizzonti di riforma caldeggiati dai gabinetti ministeriali e dalla tecnocrazia – *formazione lungo tutto l'arco della vita, mobilità, digitalizzazione, educazione per competenze* – e soprattutto i parametri utilizzati per valutarne l'impatto, compongono una **koinè della riforma** ormai ben radicata nelle indicazioni nazionali, nella formazione degli insegnanti, nei libri di testo di ciascuno stato europeo. Si tratta di un campo vastissimo, difficile da dominare, ma ormai aperto (anche in riferimento alla formazione storica) al confronto, all'incrocio delle esperienze.

Un risultato d'indagine recentissimo, il rapporto dall'Osservatorio del Consiglio d'Europa sull'insegnamento della storia – primo nel suo genere, ci mostra fino a che punto gli orientamenti di riforma, e le preoccupazioni degli attori, si muovono ormai in un terreno e un linguaggio comuni, per quanto instabili, dall'Albania all'Irlanda (slide 6 e 7). La stessa bibliografia in calce al rapporto ci ricorda che quando alludiamo a obiettivi come **l'educazione alla cittadinanza, alla coscienza storica, alla memoria** (o agli ostacoli che incontrano) – questi concetti non entrano nei processi normativi nella loro accezione intuitiva, determinata dalla cultura e da un quadro nazionale. Ma come la riproduzione, a volte inconsapevole, di una *doxa* forgiata entro sedi post- o ultra-nazionali.

Spero, con queste premesse di aver liberato il campo da equivoci sul ruolo con cui mi rivolgo a voi : non quello di un attore della convergenza nel campo delle ideologie educative, di un dispensatore della "buona parola", ma qualcuno che ha scelto di farne dell'emergere di quella cultura, di quegli obiettivi opachi, un oggetto d'indagine. Il contributo che vorrei portare qui riguarda soprattutto la mia esperienza di studi comparati sui contenuti d'insegnamento della storia in Europa, e sul modo in cui, negli ultimi 30 anni, il posto della storia nei sistemi educativi si è andato modificando (in modo non sempre esplicito). L'approccio è consistito nell'identificare qualche linea di tendenza comune, con un'attenzione

particolare al ruolo delle agenzie transnazionali del *transfert* educativo: UNESCO, OCSE, Consiglio d'Europa, istituzioni UE. Ho tratto spunto da queste esperienze di ricerca per **tre interrogativi** che spero essere pertinenti per la riflessione di oggi, che richiamano gli spunti introdotti poc'anzi da Claudia Villani, e che riassumerei così (**slide 8**) :

- *Per quali ragioni il tema dell'educazione del cittadino, e dell'acculturazione ai valori comuni ha assunto un ruolo sempre più cruciale nel design e nella valutazione d'impatto dei programmi delle discipline umanistiche - e quali forze sono interessate a promuovere questo spostamento di angolatura ?*
- *Come si può valutare l'impatto di questa evoluzione sulle norme e i principi che strutturano l'insegnamento della storia ?*
- *In che misura "democrazia" e memoria possono davvero essere oggettivate e tradotte in contenuti d'insegnamento e in competenze misurabili?*

Escludo, per rassicurarvi, di poter affrontare tali domande in questi minuti. Vorrei limitarmi a mostrare come la genesi **politica** delle controversie sul rapporto tra curricula, storia e democrazia le ha rese a poco a poco ineludibili. Nonché incrociare questa problematica con un altro luogo comune : l'idea che l'insegnamento della storia, la rivendicazione dell'importanza della dimensione del tempo, nell'insegnamento – sia recentemente entrata in crisi. L'ipotesi ha un'evidente valenza antropologica (rinvio qui a **François Hartog**, al concetto di presentismo) ma è difficile da sostanziare. Ciò non toglie che la sua percezione a livello sociale sia molto diffusa.

Essa non dipende unicamente dallo status della storia come disciplina – ore d'insegnamento generalmente in calo, risultati o interesse degli studenti: affiora nell'esitazione tra visioni antagoniste del referente principale dell'educazione storica – identificato di volta in volta nella comunità nazionale, nella "piccola patria", in questa o quella sensibilità minoritaria, nella coscienza della singolarità dell'Europa nel mondo – o al contrario, dell'unità del genere umano. Ma ancora di più nella delegittimazione, complessiva, di tutti questi quadri possibili della ricostruzione di una continuità logica e narrativa, a cui si contrappongono, nell'impianto dei curricula europei, altre parole chiave – *historical thinking, historical consciousness, historical empathy, uses of history* – spesso usati in modo vago, ma **intimamente connessi** con la prospettiva di una funzione trasformativa, liberatrice, dell'educazione storica – dove la *qualità* della relazione del soggetto col passato, la gestione di un'esperienza, domina sulla resa cognitiva di quella relazione.

Se vi è un dato comune – è che la storia valorizzata oggi, nel dibattito europeo sul curriculum è una storia utile a ripensare il mondo, a svincolare l'alunno da una percezione intuitiva, a renderlo attivo. Un vocabolario terapeutico e individualistico ha invaso i programmi : la coscienza dello studente (nel progetto dei responsabili delle politiche educative) appare come un terreno di sperimentazione, rispetto a cui ogni nucleo cognitivo (lo stesso dettato di programmi e manuali) appare inadeguato, e in qualche misura indecifrabile. Questo esempio – di cui mi ha colpito soprattutto il livello d'ambizione – viene dai programmi francesi per la scuola media (**slide 9**)

Un riscontro generale, nel seminario che ho codiretto per 5 anni da Parigi – dove avevamo invitato ad esprimersi esperti della revisione, o della critica dei curricula di storia della maggior parte degli Stati europei – è l'insicurezza. Se in un numero impressionante di contesti, la politica si affanna a cercare di restituire (con un termine impiegato, in Olanda, in Danimarca, in Belgio) un "canone", un "quadro di riferimento" nazionale, è proprio perché il senso comune didattico tende a dissolverlo. Il senso di vertigine è confermato dagli insegnanti che nel caso di molti paesi, dall'Italia al Nord Europa, denunciano il loro smarrimento rispetto al linguaggio e alle attese dei curricula, e all'impossibilità di valutarli.

La tesi che vorrei difendere, è che questa inquietudine sia l'altro volto, il portato non calcolato, di una traiettoria davvero transnazionale: **l'investimento politico crescente** dell'insegnamento della storia, da parte di nuovi attori. Che ha promosso con una certa velocità una visione salvifica, velatamente strumentale della materia, che ne altera la percezione.

Vorrei quindi accennare, come annunciato, **alla cronologia** dell'avvicinamento tra definizioni nazionali e internazionali delle finalità della materia. Il primo organismo con un'esperienza di investimento nelle politiche culturali e educative al servizio del superamento di incomprensioni reciproche non è un ente dell'UE, ma il **Consiglio d'Europa** (da cui, non a caso, anche l'Osservatorio a cui accennavo fa riferimento). Si tratta quindi un'istituzione intergovernativa, a vocazione puramente politica, che si avvicina all'insegnamento della storia in due tappe distinte: negli anni '50, all'indomani della **Seconda guerra mondiale**, con il suo impegno per la revisione incrociata dei manuali (a cui erano associati rappresentanti delle associazioni di insegnanti) ; e **all'indomani della Caduta del Muro di Berlino**, quando il ridestato interesse per le identità culturali si coniuga con un altro obiettivo: fornire ai sistemi

scolastici delle democrazie emergenti dell'est Europa contenuti testati, e provvedere un'educazione storica più rigorosa, depurata da dogmatismi ideologici e distorsioni.

La pietra miliare di questo nuovo impegno è posta molto precocemente, con la **conferenza di Bruges** convocata dal Consiglio d'Europa nel dic. 1991 (**slide 10**). Vi partecipano per la prima volta docenti ed esperti dei due ex blocchi contrapposti. Ne emergerà progressivamente la possibilità per l'organizzazione (prima tra le istituzioni europee ad aprirsi all'adesione di paesi dell'ex blocco comunista) di profilarsi come la promotrice di linee direttrici di un insegnamento propizio al superamento di pregiudizi ed egoismi.

Passi ulteriori sono poi un **programma di lavoro** per veicolare i valori della nuova Europa nella revisione dei curricula dei paesi che ormai fanno ingresso nella Nato e si candidano all'adesione all'UE (con un gruppo di lavoro che opera specificamente sull'educazione storica – nell'abito della crisi dei Balcani, dove viene introdotto il concetto di multiprospettività) ; quindi una fase di aperta **legittimazione politica** di un uso civico della storia, attraverso dichiarazioni successive dei Ministri dell'educazione – dove in modo sempre più sistematico educazione storica, promozione di una memoria condivisa e educazione civica convergono in un unico ragionamento fino (è la fase che ho definito di **operazionalizzazione**) alla proposta di elaborare raccomandazioni rivolte ai paesi membri.

Si tratta certo di raccomandazioni non vincolanti, ma che attestano il consenso che si è venuto a coagulare attorno ad un presupposto: i **valori fondamentali** attorno ai quali l'Europa sta ricostruendo la sua legittimità (con l'avvicinamento dei paesi ex-comunisti all'UE, con il processo costituzionale destinato a suggellare quel processo, con la ratifica della Carta dei diritti fondamentali...) – devono essere suffragati da una narrazione teleologica e condivisa. Vorrei fare emergere qui (**slide 11**) la sinergia che si crea, sul piano ideologico, tra diverse traiettorie – che potrebbero sembrare disgiunte.

Qual è il messaggio di fondo che possiamo discernere? Che nel nuovo millennio che si apre, l'Occidente possa tessersi addosso una legittimità storica, unitaria nel nome della moralità delle sue scelte. Se sul piano interno come sul piano Europeo la politica del terzo millennio è radicata nei valori – che giustificano gli interventi umanitari nei Balcani, del diritto di ingerenza – le rappresentazioni sociali e i ricordi che formano la sintassi dell'ideologia democratica (il giudizio su Nazismo, Comunismo, Guerra, Pace, Solidarietà, Inclusione) devono convergere, da Lisbona a Varsavia.

Collocando, in blocco, l'Europa su un fronte alternativo a una sfera dell'obbrobrio. Entro questa narrazione – sembra ovvio che l'Europa non possa più coltivare in tutta autonomia la diversità costitutiva delle sue culture politiche e memoriali. E che debba prendere il volo, al contrario, l'idea di fare della **promozione di una memoria comune** (entro un insegnamento della storia più coeso) una priorità delle istituzioni educative. Che risponda a due ordini di motivazioni, entrambe urgenti e tangibili: ricucire le minacce interne alla coesione sociale – rispetto ai sussulti identitari, xenofobi degli anni '90 – indirettamente legati all'intensificazione dei flussi migratori. E ricompattare un'Europa virtuale, un principio utopico, attorno a una memoria comune imperniata su valori universali. **Che per molti paesi in quel momento è un'astrazione, o un culto nuovo tutto da inventare:** l'espressione di "criteri memoriali di Copenhagen" per i nuovi paesi membri – per analogia con gli espliciti criteri di convergenza economica o giuridica – è un po' azzardato ma giustificato.

L'improvvisa popolarità del tema della memoria nel dibattito culturale di fine millennio, in tutta Europa, si iscrive in questo passaggio: isolandolo non in quanto oggetto storiografico, ma in quanto imperativo educativo. Non una memoria anarchica come atteggiamento mentale, come cultura o passione collettiva, ma la memoria come **principio etico**, obbligatorio : emblema della nuova sintassi politica, post-nazionale, della storia. Per inquadrare questo snodo (la globalizzazione delle memorie, dentro un processo di integrazione valoriale più ampio), metterei l'accento su tre passaggi vicinissimi e sinergici : **gli attentati dell'11 settembre 2001**, la sospensione dei diritti di voto al consiglio dell'UE (dopo l'ingresso di Georg Heider al governo) all'Austria e la Conferenza di Stoccolma (27 gennaio 2000) sull'educazione alla Shoah.

L'ultimo tra questi eventi interviene in uno snodo simbolico: la transizione al nuovo millennio. Con la partecipazione dei delegati di 46 stati (spesso rappresentanti del più alto livello, capi di stato e di governo) al **Forum internazionale di Stoccolma on Holocaust Education, Remembrance and Research** – che sfocia sulla creazione di una struttura permanente - *l'International Holocaust Remembrance Alliance* - rivolta alla trasfigurazione del tema memoria a fini didattici. Se dovessimo assegnare alla riqualificazione politica (e all'"europeizzazione") delle memorie un atto di nascita ben preciso, questo è appunto il 27 gennaio 2000. Si trattava di individuare – come contrappeso all'inerzia delle memorie nazionali – una meta-memoria extraterritoriale, che trascendesse i principi di sovranità, di lealtà tribale, sussumendole ad una responsabilità etica assoluta. L'Olocausto è ovviamente

un evento storico circostanziabile, materia di storia ; ma funge in questo contesto come la metafora del Male in assoluto. Sottratto al trascorrere del tempo, è l'esempio di una memoria che non ha come vero obiettivo di ricordare – e di una storia chiamata a funzionare come risorsa, come benzina per la comunità civile.

Quanto alle implicazioni di questa svolta, trovo che proprio il paese sede del Forum sull'educazione alla Shoah – la Svezia – ci offra un esempio paradigmatico : la creazione della Task force internazionale si era ispirata all'elaborazione da parte del governo, in reazione all'emergere dell'estrema destra, di un libro di storia-memoria nazionale, diffuso al di là dei canali dell'educazione storica (**slide 12**). Sfociato poi – con un chiaro passaggio dall'imperativo etico-cognitivo all'imperativo politico-comunicativo – di un'agenzia – *Living History* che ha il compito di promuovere una memoria “socialmente utile” del genocidio. Educando, attraverso la reiterazione del trauma, alla tolleranza (**slide 13**).

L'aspetto più interessante di questa esperienza è che ha funto da paradigma – prima in termini politici – con l'istituzione della task-force internazionale – poi in termini sostanziali, con gli obiettivi. Ne ritroviamo un'eco (la storia della Shoah come antidoto all'intolleranza) nelle linee-guida sul giorno della memoria, pubblicate in Italia. L'attivismo delle reti internazionali è stato echeggiato dal consiglio d'Europa, dove in modo speculare all'esempio precedente, l'interesse politico per la storia avviene nel segno della memoria, che viene a significare contemporaneamente una storia **più rilevante per il singolo, più connotata emotivamente, più politicamente legittima.**

Il tema “istruzione e memoria” vi fa così capolino nel 2001 in una raccomandazione, che non aveva – fino a quel momento – fatto riferimento a quella categoria. Vi farà seguito, nel 2002, la dichiarazione congiunta dei ministri dell'educazione europei “Insegnare la memoria”, che contiene l'invito ad allestire, in tutte le scuole dei paesi membri una “giornata della memoria”.

La mobilitazione della memoria come emblema di un uso virtuoso del passato, strumento di impegno civile – si è molto rapidamente estesa ad altri temi : tanto nell'agenzia svedese che citavo come nelle prese di posizione del Parlamento europeo, il ripudio del genocidio diventa ricordo esemplare di ogni totalitarismo, come se lo schema del “mai più” dovesse attanagliarsi a qualsiasi relazione significativa con il passato. L'esperienza coloniale per esempio. Per inciso, il passato investito di valore etico è quasi sempre un passato negativo. L'elemento positivo, i valori da sottolineare, sono immanenti, non richiedono dimostrazioni.

Questa dialettica può restituire un senso ad altri passaggi nell'evoluzione (transnazionale) del lessico dei curricula. Non è forse un caso che esattamente nella fase che ho descritto – nel 1999 – dopo che i “valori fondamentali” erano stati integrati nel curriculum, in Svezia – si annunci un anno dedicato ai “valori fondamentali” ; che si elabori, sempre nei primi anni 2000 il blocco di competenze comuni, sancite dal Parlamento europeo, con i contenuti della cittadinanza al centro (slide 14). Nel 2018 (sl. 15) il riferimento a un orizzonte valoriale è diventato molto più direttivo. Dalla fine degli anni 2000 – l'IEA – l'agenzia internazionale per la valutazione comparativa dei risultati, ha accolto l'educazione civica tra i parametri – e le ultime edizioni di PISA mostrano tendenze nella stessa direzione, mentre sul piano nazionale (in Francia, in Svizzera, in Italia) i dibattiti sul rafforzamento dell'educazione civica – dentro l'insegnamento della storia, o in alternativa (come è stato ventilato in Svezia qualche anno fa) – sono proliferati.

Per concludere: per quanto possa apparire contraddittorio, il recupero etico-politico della storia coincide con una sua tendenziale delegittimazione, frutto anche della difficoltà epistemologica di “parlare” sensatamente del passato – invocando un'immersione totale, psichedelica in quel passato. Non oso pensare a quanto ci annunciano, da questo punto di vista, le risorse della Realtà virtuale).

I fautori dell'emancipazione per mezzo della scuola dovrebbero chiedersi chi e come una scuola organizzata secondo queste premesse è in grado di emancipare.

Quid dello status formativo ed epistemologico della storia? Come notano in un articolo di quest'anno due ricercatori scandinavi, che reagivano agli ultimi indirizzi della formazione degli insegnanti, mentre si insiste a rendere vigilanti gli studenti sull'uso, sulla strumentalizzazione della storia, viene teorizzato che l'unica storia degna di essere insegnata, è solo ed esclusivamente una storia-strumento. Sul ruolo della storia in questo contesto, la dichiarazione dei ministri europei (2015) è estremamente chiara (slide 16). L'ultimo passaggio, un documento del 2018 (slide 17) riconosce formalmente nell'educazione storica una “competenza” ausiliaria, al servizio dell'educazione alla democrazia. Sottolineo che si tratta di atti politici sottoscritti da un gran numero di governi, sui quali non sembra sussistere esitazione o dibattito : il caso della Francia, dove diversi presidenti della Repubblica (in riferimento a fatti d'attualità) si sono pronunciati per una scelta, nel curriculum di storia, di letture capaci di promuovere i valori comuni, mostra che questo atteggiamento è effettivamente una koinè condivisa. E sempre più sicura di sé. Una raccomandazione del

comitato dei ministri del 2022, **slide 18** lo ribadisce in chiare lettere, ricordare “serve” a svolgere educazione civica, a rinsaldare la coesione sociale...