

Insegnamento della storia e identità nazionale: una crisi europea

Piero S. Colla*

History teaching and national identity: a European crisis

While the relationship with the past has once again become a divisive issue in the public debate in Europe, the correct way to introduce new generations to history remains an open question. As a rule, the status of history in educational systems has not benefited from its prominent place in social debates. Two opposing principles have polarised the debate on school curricula in recent decades: the drive towards a civic and emancipatory use of history, supported by transnational institutions, and an identity-based use, instrumentalised by national politics. This article aims to historicise the dialectic between these instances, arguing for a “third way”: instead of a normative stance, an historical and reflexive one.

Key words: history teaching, national identity, historical consciousness, Italy, Europe
Parole chiave: insegnamento della storia, identità nazionale, coscienza storica, Italia, Europa

Non è nuova l'incertezza che circonda la *raison d'être* della storia in quanto disciplina scolastica, come le controversie che scaturiscono, puntuali, dal tentativo di assegnarle una finalità imperativa. Promuovere i valori di cittadinanza¹? Coltivare la coscienza storica, oppure l'identità? Tentare di privilegiarne una sulle altre rischia di ridursi a un esercizio astratto, di poca rilevanza dal punto di vista delle pratiche didattiche. Tuttavia si tratta del sintomo di un autentico imbarazzo, da cui è difficile prescindere. Di fatto,

* Faculté des Langues, Le Patio Bâtiment 4, 22 rue René Descartes F 67084 Strasbourg cedex; CY Paris Cergy Université, Site des Chênes, 33 boulevard du Port, F 95011 Cergy-Pontoise Cedex; colla@unistra.fr; Piero.Colla@eesc.europa.eu

¹ «La storia serve come strumento di educazione civica», riteneva qualche anno l'80 % dei professori di liceo in Francia (N. Tutiaux-Guillon, *History in French Secondary School: A Tale of Progress and Universalism or a Narrative of Present Society?*, in M. Carretero-S. Berger-M. Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave, London 2017).

l'interrogativo resta stabilmente presente, nel senso comune come nel discorso politico-istituzionale, al di là di certi allarmismi che fanno temere “A future without history teaching?”, come recitava il titolo del convegno tenutosi a Strasburgo nel dicembre 2022². La fine del “secolo breve” ci aveva abituati a un passato depotenziato, à la carte. Un passato-rifugio riconciliato e sottratto alle pastoie dell'ideologia, “mondializzato” e spesso ricondotto nell'alveo di usi e sentimenti privati per consentirne la fruizione da parte dei disincantati abitanti della «società della conoscenza», come ci hanno mostrato Pierre Nora o Henry Rousso a partire dagli anni '80 e '90³. Quale compito poteva rimanere, alla scuola, se non quello di prenderli per mano, immettendo un tanto di ordine e di rigore nel caleidoscopio pluralista delle memorie multiple, amplificate dai nuovi media?⁴

L'attualità politica recente ci ha condannati a un brutale risveglio: gettandoci in faccia l'uso politico e nazionalistico della storia più sfacciato e brutale. Un uso che riesuma canoni antichi – il culto degli eroi, dei monumenti, la militarizzazione dell'educazione⁵ – accostato a strumenti e modalità nuove e pervasive. È questo è un tempo in cui di storia distorta, conculcata o negata si può andare in carcere o morire, dalla Polonia alla Russia, dall'Ucraina al Medio Oriente. Ma anche in un paese come la Francia. Chi avrebbe immaginato, trent'anni fa, di poter annoverare il mestiere di insegnante di storia tra le professioni a rischio? Ci eravamo abituati a considerare l'insegnante-*citoyen*, «ussaro della Repubblica», descritto da Mona Ozouf come una figura superata, oggetto tutt'al più di nostalgia, a riprova di quanto profonde siano in Europa le radici di una dimensione civile dello studio della storia. Nel 2020 e poi nel 2023 due insegnanti, Samuel Paty e Dominique Bernard, sono stati uccisi da estremisti islamici per aver preso alla lettera quello stesso universalismo umanista: il rifiuto di concepire lo spazio civico come il terreno di memorie e identità impermeabili, dove i valori e i simboli dell'uno rappresentano una minaccia per l'altro⁶. In questo giugno 2024, durante la campagna elettorale per il voto europeo, il tema dell'identità e della minaccia all'identità ha permeato e condizionato il dibattito pubblico e il confronto tra i programmi in molti dei paesi membri.

² <https://urly.it/3aa-f>. Tutti gli url sono stati controllati, e se necessario abbreviati, il 15 giugno 2024.

³ H. Rousso, *Vers une mondialisation de la mémoire*, «Vingtième siècle», 94 (2007), n. 2, pp. 3-10.

⁴ V. Badré, *De l'histoire champ de bataille à une mémoire pluraliste*, «Le Débat», 177 (2013), pp. 23-29.

⁵ Il caso della Russia di Putin, oggetto dell'intervento di Andrea Borelli in questo numero, è esemplare; cfr. O. Konkka, *Border walls in history education: Foreign historiographies in Soviet and Post-Soviet Russian school history textbooks*, in E. Tartakowsky (ed. by), *School historical knowledge in Europe*, Effigi, Arcidosso 2023.

⁶ S. Ledoux, *Entre sidération, deuil et débats nécessaires: les premiers résultats d'une enquête à l'École après la mort de Samuel Paty*, «The Conversation», 14 ottobre 2021.

In Italia, tra l'altro, l'evoluzione delle pratiche scolastiche nel senso di una liturgia civile non troppo incisiva ci aveva abituati a diluire le retoriche dell'identità in un discorso irenico, che confonde e sovrappone educazione storica, memoria e commemorazione: ma nel corso di quest'anno tante di quelle date-simbolo (dallo sbarco in Normandia alla liberazione di Auschwitz, dal 25 aprile alla festa della Repubblica) sono divenute terreno di scontro, armi polemiche anche in termini geopolitici⁷. Esponendo l'istituzione scolastica – che una certa confusione tra commemorare e conoscere ha pur alimentato – davanti a scelte sempre più difficili, o al rischio dell'autocensura, dell'afasia. I ritorni di un uso rivendicativo del passato colgono la comunità degli storici di sorpresa, invitandola a un nuovo sforzo riflessivo: ma turbano e confondono anche chi di storia è ben più digiuno.

L'esondare della storia pubblica, strumentalizzata o portata in piazza, coesiste con la constatazione dello scarso peso sociale della storia come disciplina scolastica. La crisi che in Italia ispirò il manifesto Segre-Giardina-Camilleri del 2019⁸ ha avuto risvolti analoghi in diversi contesti internazionali, accomunati da un dato: l'allentamento del consenso attorno a un canone, seguito dalla ricerca di ricucirlo, d'autorità. Se si scende nello specifico, però, le esperienze straniere puntano in direzioni disparate. Nel caso della Spagna la riforma della scuola secondaria, intrapresa nel 2022 dal governo Sanchez, si è aperta a un approccio metadisciplinare e non-cronologico, imperniato sulle categorie delle scienze sociali e sulle sfide del mondo globalizzato. L'intervento si è attirato attacchi concentrici, che agitavano il pericolo di dispersione del senso storico e della coscienza nazionale⁹. Nel caso dell'Ungheria o della Polonia degli ultimi vent'anni, la re-invenzione di una narrazione orgogliosa e vittimistica al tempo stesso ha rimesso in circolazione miti rassicuranti (come il «pio cattolico polacco, salvatore di ebrei durante l'Occupazione») ¹⁰; tra l'allarme dell'opinione democratica e il fuoco di fila di organismi pubblici di *opinion building* (come l'Istituto della Memoria polacca), impegnati a tutelare il buon nome della nazione.

Il succedersi di brusche inversioni di rotta, tra “nazionalizzazione” e “denazionalizzazione”, rende ardua la costruzione di un'immagine prospettica dei processi in corso. Pensare l'insegnamento della storia come un oggetto

⁷ Si pensi alla tensione palpabile che ha caratterizzato quest'anno la commemorazione della «Giornata della Memoria» o del 25 aprile, con continui rinvii (invocati, o negati) alla guerra nella striscia di Gaza.

⁸ *La storia è un bene comune*, «la Repubblica», 25 aprile 2019.

⁹ R. López-Facal-C. J. Gómez-Navarro, *Historical Education and Ideological Confrontation*, in P. Legris-E-Tartakowsky (cur.), *Dans la fabrique du sentiment national. L'histoire à l'école en Europe depuis 1945*, Effigi, Arcidosso 2024.

¹⁰ E. Tartakowsky, *Les Juifs, pierre de touche de l'enseignement de l'histoire nationale en Europe centrale et orientale depuis 1945*, in P.S. Colla-B. Girault-S. Ledoux (cur.), *Histoires nationales, narrations minoritaires*, Septentrion, Lille 2024.

storico – e come un oggetto culturale transnazionale – non è un riflesso naturale. Si aggiunge a ciò che i lavori di ricerca dedicati all'insegnamento della storia (settore tradizionalmente marginale, nella storiografia del contemporaneo) sono stati inficiati da un «nazionalismo metodologico» costitutivo, come se la storia appresa a scuola fosse un elemento dell'autorappresentazione nazionale, e nient'altro¹¹. Un limite intellettuale a cui è però possibile sottrarsi. Negli ultimi dieci anni si è affacciata una prospettiva diversa e assai feconda: una storia incrociata, *entangled*, di come si attivino a scuola storie e memorie¹², che presuppone uno sforzo di traduzione e incontro tra linguaggi e apporti disciplinari disparati (dalla scienza politica alla psicologia sociale), e la predisposizione a riconsiderare le proprie categorie alla luce dell'esperienza del vicino¹³. In questa ottica è possibile discernere alcune percezioni condivise: il rischio della marginalizzazione della storia, piegata alle esigenze dell'educazione civica e alle competenze trasversali; la confusione epistemologica, che induce a resuscitare una conoscenza storica «potente» (*powerful knowledge*), per usare le parole di Arthur Chapman¹⁴; e tutto sommato la sensazione di “non esistere”, se non come chimera da invocare davanti al disagio identitario delle comunità nazionali. Gli interventi pubblici sul tema della storia insegnata a scuola da parte di diversi presidenti della repubblica francese, da Mitterrand a Macron passando per Sarkozy, puntano in questa direzione.

In sintesi, se l'autonomia della storia nei curricula è continuamente messa a repentaglio, proprio questa incertezza è uno stimolo a incrociare le analisi, superando la tentazione dell'autoreferenzialità. Nel 2018, all'*Ecole normale supérieure* di Parigi, un gruppo interdisciplinare di studiosi di scienze sociali dava avvio al seminario “Una crisi nell'insegnamento della storia in Europa?”¹⁵. A partire da premesse analoghe, e quasi in concomitanza, prendeva forma a Strasburgo presso il Consiglio d'Europa un “Osservatorio europeo dell'insegnamento della storia” (OHE), al quale solo un numero limitato di Stati membri (17, con l'aggiunta di 3 “osservatori”) ha aderito. Non vi rientra l'Italia. La Russia, che era tra i membri fondatori, ne è stata già allontanata, mentre altri – l'Armenia, l'Ucraina, la Moldavia – vi sono entrati.

I risultati del primo *Rapporto generale* dell'Osservatorio sullo stato dell'insegnamento della storia in Europa, pubblicato nel 2023¹⁶, parlano di una

¹¹ U. Beck, *Nationalisme méthodologique-cosmopolitisme méthodologique: un changement de paradigme dans les sciences sociales*, «Raisons politiques», 2 (2014), n. 54, p. 103-20.

¹² Cfr. J. Kocka, *Comparison and Beyond*, «History and Theory», 1 (2003), pp. 39-44 e M. Werner-B. Zimmermann, *Penser l'histoire croisée. Entre empirie et réflexivité*, «Annales. Histoire, Sciences sociales», 58 (2003), n. 1.

¹³ Cfr. *Dans la fabrique* cit., pp. 11-4.

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

¹⁵ Le presentazioni sono consultabili in <https://histeurope.hypotheses.org>.

¹⁶ *General Report on the State of History Teaching in Europe* (2023): <https://urly.it/3aa-j>.

situazione incerta e contraddittoria tanto sul piano delle finalità che del rinnovamento dei metodi. Questi riscontri risentono anche dell'uso di fonti poco omogenee: da una parte, reti di insegnanti già sensibili ai valori incarnati dal Consiglio; dall'altra i governi, attenti più che altro a non lasciarsi distrarre da esigenze e preoccupazioni dei rappresentanti delle discipline. Mentre la dimensione politica dell'insegnamento, e il suo intreccio con le politiche pubbliche della memoria, catalizza l'interesse di nuovi progetti di ricerca, al confine tra scienze politiche e didattica¹⁷, per le istituzioni l'insegnamento della storia non costituisce, salvo eccezioni, un problema. La presenza dell'Italia in queste ricerche è marginale. Del resto, anche le polemiche più recenti ci confermano che la politica e il ceto intellettuale sembrano rincorrere, per quanto attiene all'insegnamento della storia, una scuola ideale, "diversa" da quella reale. Un atteggiamento che, delle tensioni esposte sopra, è non tanto il rimedio quanto il sintomo, ma che consente a determinati nodi di venire al pettine.

Negli ultimi mesi il ruolo sociale dell'insegnamento della storia è tornato prepotentemente d'attualità nel nostro paese. Dopo aver sottolineato l'inadeguatezza delle *Indicazioni* del 2012, il ministro Valditara ha incaricato una commissione di studio di elaborare proposte per la loro revisione. Questa discesa in campo segna una doppia novità: da una parte, il ministro prende spunto dalla *storia* in quanto disciplina in crisi, ponendola espressamente al centro di un progetto di riforma più generale; dall'altro, egli assume un punto di vista restio ai compromessi sul piano dell'ideologia del curriculum: netta opzione a favore delle conoscenze a scapito delle competenze, e dei capisaldi dell'identità nazionale di contro alle finalità epistemologiche al centro delle *Indicazioni* vigenti. Il coordinamento di questa Commissione è stato attribuito a Loredana Perla, non a caso autrice, con Ernesto Galli della Loggia, di un saggio che ha recentemente rilanciato la scuola come strumento insostituibile di costruzione dell'identità nazionale in senso storico-culturale, attirandosi per questo molte polemiche¹⁸. Alcuni protagonisti storici del dibattito sulla didattica della storia in Italia, come Antonio Brusa e Luigi Cajani, non hanno tardato a reagire, sottolineando le implicazioni regressive della proposta¹⁹.

L'attenzione al dibattito europeo consente di collocare questo richiamo al ruolo identitario della storia all'interno di un *trend* internazionale. È in

¹⁷ Tra gli esempi dove è più trasparente l'intreccio con il dibattito ideologico e i conflitti identitari che attraversano le comunità nazionali.: A. Delgado-A. Mycock (eds), *Conflicts in History Education in Europe: Political Context, History Teaching, and National Identity*, Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2023, e H. Mu Hung Ting-L. Cajani (eds), *Negotiating Ethnic Diversity and National Identity in History Education International and Comparative Perspectives*, Springer Nature, Cham 2023.

¹⁸ *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Scholé, Brescia 2023.

¹⁹ A. Brusa, *La storia al servizio della politica: così Valditara alleva piccoli patrioti*, «Domani», 12 maggio 2024; L. Cajani, *L'identità colpisce ancora*. «Historia Ludens», 30 marzo 2024.

quest'ottica (e quasi solo in questa, direi) che l'insegnamento della storia arriva sulle pagine dei giornali. La caduta nell'oblio del cosiddetto «romanzo nazionale» è in Francia un *topos* del dibattito politico dal lontano 1983, quando Francois Mitterrand intervenne contro la scomparsa della storia eventuale dalla scuola primaria, fino agli interventi di Sarkozy e più recentemente di Macron²⁰. All'inizio di questo secolo, nei Paesi Bassi, in Danimarca, più recentemente nelle Fiandre belghe, l'individuazione di un nucleo di conoscenze imprescindibili di storia nazionale, e non solo, è stata la risposta alla mancanza di orientamento, nel tempo e nello spazio, riscontrata nelle giovani generazioni²¹.

La spinta alla “canonizzazione” è legata a un humus storico-culturale che accomuna, quanto meno, l'Europa dell'Ovest; e fa da contrappunto a una traiettoria di segno opposto, che sul piano internazionale si era proposto di mettere in scacco il nazionalismo che aveva nutrito gli immaginari novecenteschi e due conflitti mondiali. Dal punto di vista della promozione di un'identità culturale comune, la storia recente dell'Unesco, dell'OCSE, della Commissione europea, ha alternato attenzione e indifferenza per il tema della storia. La spinta, affermatasi in seno all'UE dopo l'89, in favore di un principio di cittadinanza europeo si è arenata, o per meglio dire, si è frammentata in una pluralità di progetti, oscillando tra ricerca di una memoria condivisa, cristallizzata in nuove mitologie, e di competenze disincarnate. L'idea di diluire le identità nazionali in un quadro sovranazionale ha lasciato il posto alla legittimazione di identità etnoculturali multiple, identità di genere, memorie concolcate, atte a manifestare, a loro volta, pretese di esclusività.

Il Consiglio d'Europa è l'organismo che ha esercitato il ruolo più costante e diretto, negli anni '50 con le sue iniziative di revisione dei manuali poi, dopo la caduta del Muro, per l'individuazione di un orizzonte pluralistico e condiviso tra Ovest ed Est. Dai primi anni 2000, nella cornice delle istituzioni transnazionali, la storia è oggetto di dichiarazioni programmatiche sottoscritte dai ministri dell'Educazione, in un processo dove il nesso della storia con l'emancipazione collettiva, l'educazione civica, la memoria è proclamato in modo formale²², in congiunzione (non senza problemi) con un altro imperativo: tutelare la dignità scientifica della materia²³. Se è lecito chiedersi fino a che punto le raccomandazioni degli organismi sovranazionali siano conciliabili tra loro, da oltre vent'anni esse tuttavia rappresentano – è innegabile

²⁰ <https://urly.it/3aa-k>.

²¹ M. Grever-S. Stuurman, *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*, Palgrave, Houndmills 2007.

²² Council of Europe, Recommendation Rec(2001)15, *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe* (<https://urly.it/3aa-n>).

²³ Tema sottolineato con forza nell'introduzione del *General report* del 2023 dell'OHTE cit.

– una fonte di legittimità concorrente per i curricula di storia. La recentissima riforma spagnola, per esempio, prendeva dichiaratamente spunto dalle iniziative del Consiglio d'Europa per adattare l'insegnamento della storia al *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica*, diffuso nel 2016²⁴. L'impronta traspare nella stessa normativa italiana. Un esempio è il ruolo attribuito alle competenze di cittadinanza nel documento del Comitato scientifico nazionale per le *Indicazioni nazionali nella scuola dell'infanzia primaria* (2018)²⁵.

Ci si può interrogare sul modo con cui questo pervasivo “ritorno della norma” si propone di colmare un vuoto di significato. La stessa sacralizzazione della memoria, o la dilatazione del ruolo di pratiche commemorative nell'insegnamento della storia hanno assolto il compito di sostituire i catechismi nazionali con un nuovo mito della fondazione, di cui il culto della Shoah è diventato il paradigma, e il garante²⁶. Il ruolo attribuito alla retorica dei “giusti”, nel sistema polacco, permette di ricongiungere perfettamente i due filoni: il narcisismo nazionalista e l'universalismo etico. Si spiega anche così l'arroccamento di parte del mondo insegnante attorno alle certezze della propria formazione intellettuale e professionale, una resistenza che traspare in controluce anche dai rapporti dell'OHTE. Le stesse proposte neo-identitarie fanno leva sul timore che la legittimità della conoscenza storica finisca per evaporare dietro una spessa coltre di omaggi al “politicamente corretto”.

La maggioranza dei paesi europei sembra trascinata in una dinamica reattiva (o regressiva) in cui si chiede alla storia di restituire fiducia, fierezza, a comunità nazionali ferite, sortendo spesso l'esito opposto. Quello di evidenziare le linee di confine, di chiudere la porta al dialogo. Le stesse polemiche italiane attuali hanno avuto dei meriti, come quello di svelare la complessità che si cela dietro alcuni schemi convenuti. Le voci che “da destra” promuovono il rafforzamento dell'educazione nazionale dimenticano spesso che il disarmo della formazione storica viene da molto lontano. A sinistra la proposta identitaria ha riattivato l'ostilità nei confronti di una scuola conformistica, palestra del cittadino obbediente e leale. Ma l'idea di stigmatizzare, a priori, l'uso identitario della storia, non fa consenso. Lo rivelano gli interventi di Mariangela Caprara su «il Mulino»²⁷ e, più a monte, il dibattito per certi aspetti unico nella sua radicalità, che esplose nel febbraio 2001, a fronte

²⁴ <https://urly.it/3aa-q>.

²⁵ <https://urly.it/3aa-r>.

²⁶ S. van der Poel, *Memory crisis: The Shoah within a collective European memory*, «Journal of European Studies», 2019, n. 3-4, pp. 267-81 e P.S. Colla, *L'agenzia svedese «Levande historia»: una pedagogia civile della Shoah, tra storia, commemorazione e recontestualizzazione*, in M. Di Figlia-S. Di Piazza (a cura di), *La Shoah come metafora*, New Digital Frontiers, Palermo 2023, pp. 155-87.

²⁷ *Si può insegnare l'Italia, in Italia?*: www.rivistailmulino.it/a/si-pu-insegnare-l-italia-in-italia.

della prospettiva di riordino dei cicli. La prospettiva era allora quella di uno spostamento del baricentro verso una storia mondiale, che rompesse con la tradizione eurocentrica. La polemica sulla proposta di curriculum per l'ambito storico-geografico-sociale vide schierati, su fronti diametralmente opposti, membri del gruppo di lavoro e ampi settori della storiografia accademica. L'opposizione alla proposta sostenuta dal ministro De Mauro si spinse fino alla pubblicazione di un manifesto, che invocava una giusta «valorizzazione dell'identità italiana ed europea», seguito dalla compilazione di un contro-curriculum²⁸.

Anche se il contesto è evidentemente diverso, viviamo nelle risacche del fallimento parziale di un progetto di inversione di baricentro, ma anche (come ricorda un protagonista di quella stagione, Luigi Cajani²⁹) di una parziale assimilazione di certi spunti, che hanno dato luogo a un processo non sistematico, in cui si sono sovrapposte – con palesi difficoltà – le diverse sfere dell'appartenenza: la dimensione locale o etnoculturale, la nazione, l'Europa.

L'idea di “insegnare l'identità” (intendendola, in questo caso, come un sinonimo del patriottismo, ma con un'inflessione psicologista che rasenta l'ingegneria delle emozioni) mi sembra indifendibile, anche in termini intellettuali: alcune puntualizzazioni di Galli della Loggia tendono del resto a sfatare questo equivoco. Ma altra cosa è dire che imparare la storia serve, anche, a forgiare delle identità, a creare legame sociale, a istituire verità sociali. O in altre parole che l'identità di gruppo non cresce in un vuoto: *come* raccontiamo la storia (compresa quella di famiglia, di un culto, di un'esperienza politica) non è mai irrilevante. Al tempo stesso, l'idea stessa di identità rappresenta un concetto tutt'altro che a-problematico. Più che scorretta, è ambigua, facile all'abuso: il modo più corretto di avvicinarvisi è sapere «che cosa non è», come avverte Nathalie Heinich (dopo aver spiegato che il concetto, «come la maggior parte dei valori», è migrato in silenzio da sinistra a destra dello spettro politico)³⁰.

Il problema è che proprio mentre nel campo delle scienze sociali voci autorevoli incitavano a disfarsene (soluzione invero un poco frettolosa, perché se l'identità è “un'invenzione”, lo sono parimenti la Nazione, la lingua e pure la politica e la democrazia), il suo uso politico conosceva una parabola ascendente: il fatto che l'identità nazionale prestasse il nome a un ministero, creato in Francia dal neo-presidente Sarkozy nel 2007, non poteva che alimentare i sospetti. Detto questo, presa nel senso più neutro, l'identità collettiva pre-

²⁸ *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore*, «Lineatempo», 5 (2001), n. 1, pp. 106-12. Cfr L. Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito* «Dimensioni e problemi della ricerca storica», 17 (2004), n. 2, pp. 319-40.

²⁹ <https://urly.it/3aa3->.

³⁰ N. Heinich, *Ce que n'est pas l'identité*. Gallimard, Paris 2018.

suppone una misura di democrazia: significa la possibilità di “riconoscersi”, insieme alla relativizzazione delle differenze che, di primo acchito, ci oppongono e ci rendono ostili. Riconoscimento all’interno di uno spazio civico condiviso: quello della regione? Di tutto il mondo? Di un quartiere? E quale rapporto con chi in quello spazio, vuole entrare (l’immigrato)? Con chi ci si trova, ma non vorrebbe? Il timore è che le *querelle* su “identità sì/identità no”, poste in termini assoluti e dogmatici, finiscano per inibire il confronto intellettuale, utile per scandagliare queste due polarità, prima di accantonarle, in quanto categorie dogmatiche.

Un programma educativo non si imbastisce in un vuoto immaginario, ad opera di soggetti fuori dalla storia. Identità *forse*, dunque: a condizione di sapere quale, *con chi*, fino a dove. I dibattiti sul canone storico servono, nella migliore delle ipotesi, a questo: a scuotere le certezze, non certo a riproporre l’identico. Parliamone, per dare ai nostri dibattiti maggiore presa sulla realtà. E parliamo, anche, di contenuti oltre che di principi. Il dibattito sull’identità è infatti un modo indiretto per evocare un’altra crisi: la tensione, tra pedagogia e saperi disciplinari, che è tangente alle opposizioni ideologiche, e ostacola, in tanti contesti europei, la riforma dei curricula. Che le iniziative di un governo intenzionato a fare dell’identità la carta di tornasole del proprio progetto culturale portino alla luce queste faglie ideologiche, questi imbarazzi ideologici, non è cosa repressibile in sé, o meritevole di *fatwe*. A condizione di sapere “di che cosa” si parla. Fino a oggi, il linguaggio codificato, settoriale dei diversi campi che dividono l’Europa dell’educazione, ha consentito di rinviare il confronto. Che deve essere restituito alla storia – al senso della differenza, della sfumatura – invece che alle schermaglie di opposte dottrine. Per intravedere magari che la disciplina-storia, il suo ethos, i suoi stessi canoni – sono radicati in un passato remoto che *precede* la nazione: annidati nel costume, nella letteratura, nel linguaggio. Come pensare in effetti lo studio istituzionale della storia, se lo si scinde da un’esigenza di acculturazione al tempo “presente”, che significa, alla fin fine, conferire familiarità, domesticità, al mondo che viviamo? Come contrastare la relazione torbida, inquietante, tra presentismo e impoverimento del dibattito civile? Come pensare la relazione tra gli imperativi che la retorica produttivistica dell’ultimo trentennio ha imposto alla scuola – “flessibilità”, concretezza, specializzazione – e i tempi lunghi, che sono quelli dell’ingresso in una cultura?

Lo stesso linguaggio della riforma scolastica, in molti paesi, richiede di essere decostruito: dietro una coltre irritante di astrusità, si nascondono contraddizioni, insidie logiche, aporie. E se per inseguire la formazione delle competenze sociali più “utili”, delle virtù civili più fondamentali (multiculturalità, empatia, incontro con la differenza) si fossero disarmate proprio queste funzioni? Per correre ai ripari, vorrei suggerire che la soluzione non è la denuncia indignata, né la nostalgia, né il dogma pedagogico. Ma il “fare storia”: anche del passato recente della nostra scuola.