

# Politica e insegnamento della storia in un'ottica comparativa

a cura di Piero S. Colla e Monica Galfré

Nadine Fink-Markus Furrer-Peter  
Gautschi (eds)  
Why History Education?  
Wochenschau Vorlag, Frankfurt 2023,  
pp. 436

Attraverso un'analisi di controversie, progetti di riforma ed esperimenti didattici riguardanti quattro continenti, i 23 saggi di questo libro consentono di cominciare a rispondere alla domanda – Perché insegnare la storia? – che gli dà il titolo. Un interrogativo che il volume rende tangibile, proprio grazie agli abbondanti riferimenti alla posizione attuale, spesso precaria, della disciplina-storia nei dibattiti nazionali e nelle riforme educative più recenti. L'ampiezza degli orizzonti che ci aiuta a esplorare è infatti una delle maggiori qualità del volume, che riprende i contributi al convegno organizzato nel settembre 2021 dai centri universitari di formazione degli insegnanti dei cantoni svizzeri di Lucerna e del Vaud. La disamina abbraccia 18 casi nazionali, dall'Estonia al Sudafrica, dal Ghana alla Corea del Sud.

L'impianto metodologico degli interventi è assai eterogeneo. I saggi sono organizzati in cinque sezioni: *La ragione (purpose) dell'insegnamento della storia*; *Obiettivi e pratiche*; *Identità e conflitti*; *Disciplinarietà e Interdisciplina-*

*rità*; *Concetti e accesso all'educazione storica*. I 31 autori si confrontano con la problematica centrale secondo scale d'indagine diverse: dal ruolo della materia all'interno dei diversi sistemi educativi alla traduzione didattica di un problema (l'immigrazione, la riconciliazione tra comunità contrapposte); dalla funzione di uno strumento, come il libro di testo, al punto di vista degli attori sociali. L'indice comprende dunque, *pêle-mêle*, resoconti di indagini empiriche o di esperienze didattiche, analisi dei curricula e disamine in chiave filosofica o politica. D fronte a questa varietà di analisi, il lettore è spinto a riflettere sulla base comune dei problemi che assillano, in tutto il mondo, chi porta il peso della trasposizione didattica del sapere storico.

Una constatazione si impone all'osservatore obiettivo, a prescindere dai suoi a priori: nella scuola dell'utilità, delle competenze, dell'internazionalizzazione, il posto della storia (in particolare, della storia iscritta entro un canone legittimo, istituzionalizzato e familiare) non è più dato per scontato, né potrebbe esserlo. L'introduzione chiarisce bene la natura paradossale delle insidie che pesano sulla materia: il boom della cultura storica nella società dell'informazione e la fioritura di approcci didattici sensibili alla

rielaborazione personale, agli “usi” della storia in ogni sfera della vita politico-sociale, non ne hanno arrestato la crisi in quanto disciplina d’insegnamento – tanto in termini di peso (volume orario, status) negli ordinamenti scolastici quanto di interesse soggettivo da parte degli alunni. Al contrario, presentata spesso come un corredo dell’educazione alla cittadinanza, o della formazione dello spirito critico, la storia si trova disarmata rispetto a discipline “rivali”, orientate alla socializzazione e in presa diretta con i problemi del presente. D’altra parte, entro contesti autoritari e illiberali – oggetto di diversi saggi – la storia appare vulnerabile alle strumentalizzazioni più spregiudicate.

Prendendo spunto da un’inchiesta empirica realizzata tra insegnanti e studenti svizzeri, il saggio introduttivo di Gauschi e Buff evidenzia bene che, in ogni contesto, il giudizio attorno agli obiettivi dell’insegnamento della materia spacca al loro interno gruppi sociali e professionali. Anche entro i confini del medesimo paese, il senso attribuito alla materia si innesta su rappresentazioni contraddittorie, talvolta inconciliabili: per descriverle non esiste tanto un linguaggio, quanto un intreccio di poetiche dissonanti.

Una prima conclusione salta agli occhi: problemi e dilemmi della trasmissione del sapere storico (che gli esperti tendono, per deformazione professionale, a drammatizzare) appaiono diversi, per non dire contrapposti, a seconda del settore della società che viene sollecitato a rispondere. Il libro ha il pregio di fare apparire, affiancandoli, il punto di vista del ricercatore, del politico, dello studente o dell’insegnante davanti a una materia in trasformazione. Il confronto-scontro tra questi punti di vista è fonte di riflessione sulla plasticità di una disciplina troppe volte pensata in termini categorici, normativi.

Parte dei saggi consiste nella valutazione critica di sperimentazioni e riforme, su scala nazionale o locale: innovazioni immaginate, poste in dibattito o già introdotte e verificate. In questo caso, al centro è il confronto tra gli attori dell’insegnamento della storia e le sue metamorfosi: se ne ricava che le controversie attorno a questa materia ruotano principalmente attorno alla sua *pertinenza*, alla sua *autonomia epistemologica* e al suo intreccio con le finalità più generali dei sistemi educativi. Dall’evoluzione dei programmi alle esitazioni degli insegnanti o agli interrogativi degli studenti, una varietà di indizi testimonia del fatto che le vecchie risposte alla domanda «perché la storia?» non sono più operanti né legittime, agli occhi delle società, mentre i tentativi di risposta “nuovi” divergono, talvolta profondamente.

Svariati contributi sondano proprio la questione della nuova collocazione della disciplina nei curricula, e il modo in cui essa è chiamata a rispondere a diverse urgenze sociali. Il paradigma dominante, sul piano degli obiettivi della materia, esprime ancora – a prescindere da latitudini ed esperienze – un “punto di vista” occidentale, evolucionista e ottimista, nutrito da tre-quattro decenni di riflessione didattica. Se riferimenti teorici e concetti viaggiano e si richiamano a vicenda, i saggi non nascondono la tensione esistente, nelle democrazie liberali e universaliste, tra una molteplicità di finalità – cittadinanza universale, identità, pensiero storico-critico, coscienza storica, immaginazione storica – ma non necessariamente compatibili. E spesso sottintesi. Nell’attivazione di un curriculum, l’innovazione dialoga sempre con una tradizione (nazionale) che la contraddice.

Anche la ricerca di ravvivare l’interesse degli alunni per la materia, ren-

dendo gli oggetti di studio «pertinenti», così come la tensione attorno alla definizione di ciò che si debba intendere per «pertinente», sono un dato comune. Le istituzioni devono spesso giostrarsi tra gli obiettivi molteplici che gli stessi programmi hanno imbastito: il capitolo dedicato alle vicissitudini della revisione dei curricula in Slovacchia, per esempio, rende conto delle difficoltà che comporta, dal 2022, la ricerca di traghettare l'oggetto dei programmi tra conoscenze e competenze.

Un altro tema che aleggia nei dibattiti – l'enfasi posta sulle competenze transdisciplinari – è esaminato con una varietà di approcci: psico-cognitivi, didattici, sociologici, mediologici. È la lettura completa del libro a dare un quadro coerente di discussioni apparentemente confuse dietro la denuncia di una crisi, percezioni contraddittorie, e una rivendicazione affannosa di legittimità da parte dei soggetti dell'insegnamento: il corpo dei professori di storia. Davanti alle esitazioni concettuali delle istituzioni, diventa cruciale stabilire (e attualizzare) la posizione degli attori, e appurare il peso specifico di credenze, pregiudizi, equivoci. Mentre il saggio di Gautschi e Buff getta una luce sulle motivazioni degli insegnanti dal punto di vista dei destinatari, sondare il parere dei giovani – votati ad essere catalogati, a priori, come refrattari al passato, sprofondata in un presente unidimensionale – è un contributo importante alla domanda «perché insegnare la storia?». Su questo registro, il volume presenta in dettaglio modelli concettuali che possono aiutare a determinare interessi e preferenze. Jan Löffström (Finlandia), per esempio, rende conto di uno studio pilota che ha il merito di mappare le ragioni soggettive dello studio della storia, per arrivare a una conclusione interessante: la rilevanza personale, l'interesse dello studente,

è spesso una variabile trascurata nella revisione dei curricula. La “nuova” storia incentrata sull'epistemologia, che appassiona i suoi esperti, si rivela spesso inefficace sul piano comunicativo: una sfida che sarebbe fatale ignorare.

I saggi che esplorano l'uso identitario della materia mostrano in modo convincente che questa funzione non ha perso di attualità nelle strategie e nel discorso delle autorità politiche, anche se è affidata, in parte, a nuovi messaggi e canali. Dai saggi di Haydn o di van Nieuwenhuys echeggiano sullo sfondo le violente controversie contemporanee attorno ai fondamenti dell'identità comune e alle gerarchie che le ordinano: quale storia mettere al centro, o resuscitare? I valori britannici e la fiera dell'Impero, per esempio, oggetto di un cosciente revival in Gran Bretagna. O la specificità del patrimonio culturale fiammingo, che il nuovo canone ufficiale delle Fiandre (oggetto di due saggi) codifica e rivendica, in quanto strumento di integrazione e di coesione sociale.

Molti articoli abbozzano un bilancio di un'altra tendenza di lungo periodo, una metamorfosi che sembra accelerarsi davanti ai nostri occhi: l'integrazione della storia con altre discipline. I due capitoli dedicati al risultato di questo processo (nei contesti austriaco e tedesco) mostrano le ragioni che muovono il processo di fusione, spesso presentato come inesorabile, il consenso che lo circonda, e le non poche difficoltà epistemologiche che l'accompagnano.

La maggior qualità di *Why History teaching?* mi sembra risiedere nella maniera con cui questioni teoriche di prima importanza – come si costruisce il senso della narrazione storica, come si forma l'identità personale, che cosa costituisce un canone – sono inquadrare entro vicende ben circostanziate, relativamente sconosciute. In altre parole, la sua vir-

tù principale sta nel fare emergere con chiarezza la *storicità* dell'insegnamento della storia, e il suo nesso con le traiettorie politico-culturali delle nazioni in cui esso è organizzato. «In the discourse on history didactics, one often has the impression that everyone is talking about the same type of teaching» (p. 340) – annota Andrea Brait con una punta di sarcasmo. Il libro dimostra inequivocabilmente che le cose non stanno così: i casi di studio dei paesi dell'ex blocco comunista mostrano quanto la relazione con *quel* passato risulti ancora determinante, nella definizione delle priorità dell'insegnamento.

In definitiva, l'impostazione dei vari articoli ne fa una pregevole *summa* critica del ruolo attribuito alla storia nei sistemi scolastici, oggi, e delle diverse risposte che si profilano rispetto a sfide in gran parte comuni. Nato dalla solidissima esperienza di *équipe* di ricerca che, in Svizzera, col contributo centrale di Peter Gautschi, hanno saputo coniugare consapevolezza teorica ed elaborazione di strumenti didattici, formazione degli insegnanti e ricerca, in un ambito multilingue, aperto sul mondo, il volume è l'occasione di un viaggio istruttivo tra problemi che, anche se esaminati con la cautela dell'osservatore distante, dialogano con dilemmi familiari. Un antidoto per evitare di disperdere la domanda «perché la storia?» in un rivolo di luoghi comuni, rassicuranti ma senza presa sulla realtà.

Piero S. Colla

Arthur Chapman (ed. by)

**Knowing History in Schools:  
Powerful knowledge and the powers  
of knowledge**

UCL Press, London 2021, pp. 266

Nelle teorie dell'educazione sta maturando un cambiamento di rotta rispetto

all'enfasi sulle competenze che ha dominato negli ultimi due decenni. Lo spiega Arthur Chapman, docente di Didattica della storia presso l'UCL Institute of Education di Londra. Nel volume qui analizzato l'A. sostiene che si sarebbe verificato un vero e proprio *knowledge turn* tanto in Inghilterra – con il *Framework for the National Curriculum* del 2011 – quanto a livello internazionale, con il *Learning Compass* dell'Ocsedel 2019. Mentre nel primo decennio del XXI secolo, in diversi contesti nazionali e internazionali, i curricula scolastici hanno valorizzato le competenze trasversali e transdisciplinari, si sarebbe prodotta recentemente un'inversione di tendenza, con il ritorno alla centralità delle conoscenze e delle singole discipline. Questo cambiamento secondo Champan è stato favorito da un insieme di fattori: il fallimento in alcuni paesi dell'approccio delle competenze trasversali, l'affermazione di governi conservatori favorevoli a politiche educative tradizionali, l'emergere delle nuove teorie sulla *powerful knowledge*.

La nozione di *powerful knowledge* (conoscenza potente) del sociologo dell'educazione Michael Young e il suo slogan «bringing knowledge back in» (*Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*, 2008) sono state tra le idee più influenti nel dar forma a questa «svolta della conoscenza» e costituiscono il riferimento teorico costante del volume curato da Chapman. La *powerful knowledge* sarebbe: 1) distinta: dalle conoscenze quotidiane di senso comune derivate dall'esperienza; 2) sistematica: i concetti delle diverse discipline sono collegati tra loro in modi che permettono di trascendere i singoli casi, generalizzando o sviluppando interpretazioni 3) specializzata: prodotta in comunità epistemiche disciplinari con

campi e/o ambiti di indagine distinti. A differenza delle conoscenze che gli studenti acquisiscono “spontaneamente” durante la loro crescita, le conoscenze “potenti” devono essere acquisite “volontariamente” a scuola. I sostenitori della *powerful knowledge* dichiarano di voler evitare esiti tradizionalisti o elitari: il ritorno a un curriculum basato sulle conoscenze disciplinari deve essere dunque accessibile a tutti gli studenti, anche a quelli in situazione di disagio.

Tra i temi affrontati nel libro vi sono la selezione dei contenuti storici (quanta conoscenza è necessaria perché essa sia appunto “potente”? Alcune selezioni di contenuti sono più “potenti” di altre?); la formazione degli insegnanti (la “conoscenza potente” implica cambiamenti nella formazione iniziale degli insegnanti e opportunità di sviluppo professionale continuo, in modo che essi rimangano «legati alle comunità di comunità di conoscenza delle loro materie»); il rapporto tra gli obiettivi disciplinari dell'educazione storica e le questioni che derivano dagli obiettivi più ampi dell'educazione, giudicati ineludibili e non disciplinari. Nel suo saggio Alison Kitson afferma che la teoria della conoscenza potente, nonostante il suo contributo prezioso ai dibattiti sul curriculum, è solo un punto di partenza e che la ricontestualizzazione della conoscenza dall'accademia alla scuola richiede di fare scelte che sono profondamente ideologiche. Nel contributo a quattro mani di Chapman e Maria Georgiou, sono riportati i dati di una ricerca comparativa condotta su studenti ciprioti e inglesi: i due autori ne concludono che gli alunni arrivano a lezione con «idee sbagliate e preconcetti sulla disciplina della storia» che «possono ostacolare lo sviluppo di conoscenze potenti nelle classi di storia, a meno che non siano attentamente diagnosticate e sistematicamente affrontate dagli insegnanti» (pp. 92 ss.).

Il libro riflette in gran parte una realtà, quella inglese, dove l'organizzazione dei curricula e l'insegnamento scolastico della storia sono radicalmente diversi da quelli italiani e dove la teoria delle competenze trasversali ha avuto un sostegno e un'applicazione molto più estesa che non in Italia. Nel mondo anglofono il dibattito intorno alla *powerful knowledge* è stato acceso e diviso tra sostenitori, convinti della necessità di tornare a rafforzare le discipline e detrattori (tra cui soprattutto filosofi dell'educazione), che la accusano di essere in realtà una conoscenza “debole”. Secondo i critici, mentre per ora la causa di un apprendimento specializzato all'interno di confini rigidi, la *powerful knowledge* sarebbe essa stessa un amalgama mal riuscito di idee provenienti da campi diversi: scienze sociali, sociologia dell'educazione, politica educativa, epistemologia.

I saggi raccolti in questo volume rappresentano da questo punto di vista un contributo, equilibrato e polifonico, al dibattito. Almeno un paio di punti meriterebbero a mio avviso una discussione più approfondita, tanto sul piano epistemologico quanto su quello pedagogico. Il primo è l'idea che il senso comune sbaglia e che il compito dell'insegnante sia di correggere le conoscenze pregresse degli studenti. Ritengo invece che non si possa negare la continuità tra senso comune e una disciplina come la storia che, diversamente dalla fisica o dalla chimica, fa largo uso di schemi concettuali propri della vita quotidiana: gli storici lavorano con le intenzioni, i sentimenti, gli obiettivi, le scelte degli attori storici, in maniera non dissimile da come nella loro vita quotidiana cercano di interpretare, prevenire, o giudicare i comportamenti dei loro contemporanei. Perlopiù usano in modo implicito e spesso anche inconsapevole un insieme di idee sulla psico-

logia individuale e collettiva che derivano dal senso comune.

Il secondo punto problematico riguarda l'idea che i confini tra le discipline siano qualcosa di positivo. L'affermazione secondo cui non solo esistono di fatto, ma vadano anche valorizzate "comunità epistemiche" separate si scontra con gli sviluppi propri della ricerca moderna. La modernità in ambito scientifico ha coinciso infatti con la fondazione di accademie che prevedevano proprio il contrario: il continuo scambio se non l'osmosi tra i diversi saperi. Ciò vale a maggior ragione per una disciplina come la storia, che si è alimentata da (e ha alimentato) continuamente altri saperi, l'economia, la storia dell'arte e dell'immagine, la letteratura, l'antropologia, la geografia. Quando gli storici hanno saputo guardare al di là di presunti confini disciplinari, hanno prodotto le cose più belle, dalle *Annales* alla microstoria italiana. Mi sono limitata all'ambito umanistico, ma possiamo augurarci di far dialogare la storia anche con le scienze della natura, come fanno la *deep history* o la storia ambientale. A maggior ragione la specializzazione è discutibile se praticata con bambini e ragazzi: secondo una bellissima metafora di Leibniz, «le corps entier des sciences peut être considéré comme l'océan», che non ha interruzioni o divisioni anche se gli uomini, per loro comodità, lo concepiscono in parti. È in questo oceano di sapere che gli studenti possono trovare i loro percorsi, sperimentare il piacere della scoperta, fare l'esperienza intellettuale entusiasmante dei confronti e delle connessioni. Il libro curato da Chapman ha il merito di sollevare queste e altre questioni, inserendosi in un dibattito che resta a oggi aperto.

Luisa Tasca

Luigi Cajani-Helen Mu Hung Ting (eds)

**Negotiating Ethnic Diversity and National Identity in History Education. International and Comparative Perspectives**  
Springer, Cham 2023, pp. 328

Al centro del volume, che assume un'ampia prospettiva comparativa anche nel lungo periodo, si trova il rapporto tra l'insegnamento della storia e la ridefinizione permanente dell'identità nazionale e dei contorni etnici, alla luce dell'evoluzione recente degli assetti geopolitici e delle relazioni tra potenze egemoni. I contributi – eruditi, documentati e chiari – affrontano l'esperienza di cinque paesi dell'estremo oriente, e altri cinque appartenenti in senso lato al mondo "occidentale". Vero nodo sensibile è il posto attribuito, nel riassetto permanente del canone di storia nazionale all'alterità culturale: accanto alla possibilità di appianare, attraverso quest'ultima, conflitti e *Memory Wars* ancora accesi.

La maggioranza degli Stati-nazione considerati sono formazioni sufficientemente "giovani" perché la narrazione storica appaia ancora plastica, mentre l'incompiutezza del percorso di emancipazione politica rappresenta per il curriculum un elemento di dinamismo. La selezione dei casi di studio privilegia, con due sole eccezioni, conflitti interetnici "a bassa intensità", sotto traccia, tuttora irrisolti. Anche per questa ragione, svariati elementi delle singole esperienze si prestano alla comparazione.

Le variazioni del canone ufficiale rivelano le diverse soluzioni offerte alle sfide del pluralismo delle memorie etnoculturali. L'ascesa a livello planetario di un'ideologia multiculturale, si osserva nell'introduzione, ha rimosso in tutto il mondo la possibilità di un'autorappresentazione monolitica della cultura nazio-

nale. In teoria, il nuovo panorama offre preziose occasioni per sperimentare approcci nuovi al pluralismo narrativo; nei fatti però le intenzioni professate, per quanto nobili, cozzano con la funzione, ancora oggi delegata, esplicitamente o no, alla storia insegnata a scuola: il cemento di un consenso su un mito delle origini. «More often than not – ricorda infatti Ting – State is not ethnically neutral, and policy decisions on history education may reveal much about interethnic power relations» (p. 2).

Grosso modo, i saggi fanno riferimento a due modelli di retaggio politico-identitario: i paesi del blocco occidentale, sorti da un'emigrazione massiccia di coloni europei (*settler societies* come Canada, Australia, Nuova Zelanda), e i paesi la cui identità poggia sul progressivo distacco dalle influenze della cultura europea, o di culture regionali egemoni.

Il periodo post-1989 ha aperto, per circa un decennio, una fase di riassetto in cui il curricolo di storia è divenuto il terreno sperimentale in cui, nei propositi di élite illuminate, è apparso possibile innestare una narrazione pacificata dell'alterità. Questa è accompagnata o sospinta dalle reti internazionali storiche, e da agenzie, come l'Unesco o l'Ocse, il cui ruolo è analizzato nella prima parte del libro in modo approfondito.

La riscrittura dei libri di testo si rivela uno specchio fedele dei tentativi intrapresi per mitigare una rappresentazione ostile, lasciando emergere la molteplicità dei soggetti – storici, funzionari internazionali, organizzazioni della società civile – impegnati nel disegno di una narrazione positiva, che consenta la riconciliazione o la ricomposizione di conflitti intestini. Impresa i cui termini variano considerevolmente, in contesti post-coloniali. Spesso si tratta, come nel caso delle Filippine, di fare i conti con svariate stratificazioni successive di contrapposizioni

e memorie in competizione tra loro. Nel caso della Bosnia, sono stati gli equilibri dettati dalla comunità internazionale dopo gli accordi di Dayton – quindi un nuovo assetto costituzionale e istituzionale – a dettare la politica scolastica di uno Stato emerso dal collage di memorie comunitarie ermetiche. Il superamento di queste barriere è stato mediato dai tentativi dall'Ocse e da reti di insegnanti, come Euroclio, di fare della revisione dei manuali il campo di prova del dialogo, da innestare poi su un curriculum interetnico comune. Ma la forza di un modello monoculturale permane: con parallelismi sorprendenti, anche sul piano del *timing*, da una parte all'altra del globo.

L'uso politico della storia per giustificare il perdurare di risentimenti e rivendicazioni ostili può rivelarsi utile nel tempo ai fini dell'affermazione di una causa politica o di disegni geopolitici. Come contrastare allora una strumentalizzazione che opera non solo "prima" e "durante", ma decenni dopo la conclusione di conflitti, e le ricorrenti spinte "revisioniste", con i loro effetti regressivi sul canone scolastico?

I casi delle tensioni tra Cina e Giappone sulla memoria della seconda guerra mondiale mostrano l'importanza che assume nel presente il gioco delle forze interessate a preservare una narrazione militante ed esclusivista. In Cina il problema è speculare a quello della dialettica tra maggioranza e minoranze etniche in seno al paese. Alcune concessioni all'autocritica, in particolare nei manuali, hanno lasciato recentemente il passo all'arroccamento del discorso storico-identitario su una dimensione monoculturale, che glorifica la componente *Han*, e al conseguente ritorno a una concezione competitiva del rapporto con le culture regionali.

Le memorie in conflitto (l'esperienza dell'Italia post-1945 basta a dimostrar-

lo) non possono insomma essere “pacificate” una volta per tutte, per decreto o con i pii silenzi della scuola. Mentre la volontà di stemperare l’odio atavico sembra dipendere dal clima politico, paesi dall’indipendenza più recente (Filippine, Singapore, Indonesia) si trovano a gestire, nella narrazione scolastica, l’eco di divisioni etniche anteriori e profonde; e a costruire un «noi» fondato su comunità etno-religiose in tensione.

Alla prova dei fatti, l’esito dell’apertura all’alterità è tutt’altro che scontato, in società attraversate da nostalgie contrapposte, mentre la stessa costruzione di una narrazione consolante – l’auto-rappresentazione come «nazione-vittima» della Corea – rischia di chiudere la strada alla volontà di confronto. In generale appaiono evidenti i limiti degli sforzi inclusivi dell’istituzione educativa (un avvertimento valido anche per l’Europa), quando non corrispondono a una trasformazione coerente e profonda dell’auto-rappresentazione nazionale.

Di grande interesse è il doloroso percorso di apertura all’alterità nell’ex-impero britannico affrontato nel secondo capitolo. Nelle sue propaggini lontane, caratterizzate dal trasferimento massiccio di coloni europei (Canada, Nuova Zelanda), il libro esplora il difficile passaggio – sul piano delle ideologie del canone – dalla pretesa di un’identità monolitica, con il passato del colono anglosassone come protagonista assoluto, al riconoscimento della dignità e del passato delle popolazioni autoctone di culture antagoniste (i francofoni del Québec). Le politiche del multiculturalismo – che proprio in questi territori trovarono la prima occasione di legittimazione politica – hanno offerto una possibile risposta pratica (a sua volta soggetta a critiche) al confronto tra le memorie: queste realtà hanno dato vita a un gioco di specchi – in cui la riflessione teorica degli ex-

*dominions* rimbalza in Europa – nel nome di una revisione, più fondamentale e radicale, del ruolo dell’uomo bianco nel progresso della civiltà umana. Lo mostra bene il saggio dedicato alla Gran Bretagna di Stuart Foster, dove lo sguardo si sposta dal colonizzato al colonizzatore, e i libri di testo riflettono la crisi, a partire dagli anni ’70, di una tradizione di sdegnosa indifferenza alle culture con cui il colonialismo britannico si è confrontato.

Il terzo capitolo è il più ricco di esempi scarsamente presenti nelle disamine e nei dibattiti europei, nei quali l’invenzione dell’identità nazionale, nel contesto postcoloniale, appare ancora un processo vivo. La volontà-necessità di “nascondere” la presenza delle minoranze, e con esse una memoria che contraddice un’omogeneità asserita è comune ai diversi casi di studio; ma anche l’obbligo sempre più pressante di prendere atto (offrendo ai popoli autoctoni un posto nella narrazione) del carattere fittizio di quegli sforzi secolari di unificazione dell’immaginario storico.

Il caso della Thailandia, per esempio, rivela a partire dalla storia del XIX secolo la costruzione di una narrazione continua che trova una sponda in un’*élite* buddista in cerca di legittimità. Produrre un “mito di fondazione” accettabile per la sua popolazione composta è stata la sfida di Singapore, paese a prevalenza cinese sorto dall’emancipazione, negli anni ’60, dalla Malesia: la soluzione è la prevalenza di una *success story* che occulta sia la pluralità etnica attuale, sia il passato precoloniale, e coltiva l’idealizzazione dell’etica del lavoro cinese. Anche nell’eccezionale caleidoscopio etnoculturale di Myanmar – caratterizzato dal predominio di una narrazione etnocentrica birmana – gli effetti della decentralizzazione educativa e della diversificazione dei curricula voluta dal governo non intaccano l’esigenza di sintesi del potere centrale.



Alla luce della lezione degli ultimi vent'anni, l'azione volta a fornire una cornice unica dall'alto appare ovunque fragile, incrinata, soggetta a spinte centripete. Il che spiega la moltiplicazione di iniziative e gesti di apertura alla diversità, anche in regimi autoritari e centralisti, che non intaccano il fatto che la funzione politica del cane scolastico di storia milita in un senso contrario: *celare* le differenze, mobilitare le coscienze, organizzare un racconto a tesi, unilaterale. Tra queste due polarità, la tensione identitaria – ecco una delle possibili conclusioni – resta più viva che mai, come ci ricorda Mu Hung Ting: «Accommodating ethnic diversity is not just a matter of content inclusion» (p. 23).

Nel saggio finale Luigi Cajani insiste sulle incertezze, giuridiche e semantiche, che avvolgono il concetto di «minoranza», in un'epoca in cui la globalizzazione e i flussi migratori moltiplicano e amplificano le richieste di riconoscimento. Mettendo in guardia i lettori contro i rischi del recepimento ad oltranza di un numero infinito di istanze identitarie, il curatore ricorda che alla storia è assegnata anche una funzione di *antidoto*, più che di amplificatore, delle tensioni memoriali, come emerge, tra l'altro, dalle *Indicazioni nazionali* italiane del 2012. Documento che è attualmente al centro, forse le ragioni di cui sopra per questo, di pressanti richieste di revisione.

Piero S. Colla

Ander Delgado-Andrew Mycock (eds)

### **Conflicts in History Education in Europe.**

#### **Political Context, History Teaching and National Identity**

Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2023, pp. XIII-170

Obiettivo dei due curatori di questo volume è l'esame di alcuni aspetti del-

le controversie sull'insegnamento della storia che caratterizzano da tempo molti Stati europei, e che riguardano in particolare il modo in cui affrontare l'eredità del passato coloniale, la trasformazione multiculturale delle varie società in seguito alla crescente immigrazione, e il conflitto fra identità regionali e identità nazionali.

I 7 saggi sono raggruppati in due parti e toccano i programmi d'insegnamento, i manuali, i dibattiti politici e nello spazio pubblico, e l'efficacia dell'insegnamento della storia. Quattro saggi formano la prima parte – *Teaching old and new empires* –, sulla questione coloniale, e tre la seconda – *National identification and history teaching* –, che tratta del ruolo dell'insegnamento della storia nella formazione di un'identità politica.

Aprè la prima parte Terry Haydn (*Understanding Empire in the 21st Century*), che contesta le affermazioni di chi in Inghilterra ritiene che la scuola dia un'immagine negativa del passato imperiale, mostrando come sia i programmi di insegnamento sia i manuali in uso per le classi dagli 11 ai 14 anni ne diano invece un'immagine equilibrata. Le visioni e le interpretazioni del passato, nota, sono piuttosto formate al di fuori della scuola dagli innumerevoli interventi dei mass media. Maria Grever e Susan Legène (*Histories of an Old Empire: The Ever-Changing Acknowledgment of Dutch Imperialism as a Present Past*) illustrano il caso dei Paesi Bassi, dove nel 2006, sotto l'impatto dei recenti assassini di Pim Fortuyn e Theo van Gogh per mano di terroristi islamici, venne introdotto fra molte polemiche un canone di storia nazionale allo scopo di acculturare gli immigrati: obiettivo sul cui conseguimento non si hanno peraltro ricerche. Joaquim Pires Valentim and Isabel Miguel analizzano i manuali portoghesi per le superiori (*Colonialism in*

*Portuguese History Textbooks Since the 1990s: Still, Everything is Fine*) osservando come essi, nonostante i cambiamenti di orientamento politico dei governi e i vivaci dibattiti sociali, continuano a dare un'immagine tutto sommato benevola del colonialismo portoghese, con un approccio eurocentrico che oscura la realtà e l'azione dei colonizzati. Di particolare interesse è la ricerca presentata da Giovanna Leone (*Breaking the Silence: Contemporary History Teaching About Italian Colonial Crimes*) che fa parte di un progetto più vasto per valutare in che modo lo stile della narrazione manualistica influenzi gli studenti sia sul piano emotivo che su quello cognitivo. In questo caso l'attenzione è sulle reazioni emotive. Tutti i manuali italiani parlano dei crimini di guerra perpetrati durante la conquista dell'Etiopia, ma alcuni in maniera sommaria, altri invece in maniera dettagliata, accompagnando inoltre il testo con foto di episodi di violenza. Ad alcuni studenti sono stati dati da leggere i primi, ad altri i secondi, e durante la lettura solitaria sono stati videofilmati a loro insaputa per analizzare la loro mimica facciale secondo il protocollo Facial Atlas Coding System (FACS), che consente di identificare le emozioni fondamentali, da quelle positive a quelle negative. Come prevedibile, solo le narrazioni più esplicite hanno suscitato forti reazioni emotive, e fra queste sono la vergogna e il disprezzo a stimolare negli studenti, in un test successivo, una forte disponibilità a riparazioni nei confronti dell'Etiopia.

La seconda parte del libro si apre con il saggio di Marko Demantowsky *The Public History of Heimat and the Schools*, in cui l'A. illustra il significato del concetto di *Heimat* nella società tedesca contemporanea, fra dimensione locale e nazionale, sociale e personale, e suggerisce come si possa andare oltre il

suo carattere conservatore. Segue il capitolo dedicato al Belgio, *The Teaching of History in Federal Belgium: The Interplay Between Politics and History Curricula in a Nation-State in Decline*, di Karel Van Nieuwenhuysse, Jean-Louis Jadoulle e Tom De Paepe. Si tratta di uno Stato caratterizzato dalla difficile convivenza fra due comunità, quella fiamminga e quella vallone, divise linguisticamente, ciascuna con ampia autonomia amministrativa e a partire dal 1989 con il suo sistema scolastico. Peraltro i manuali di storia di entrambe le comunità, nonostante le tensioni, si assomigliano nel non enfatizzare la dimensione identitaria regionale, privilegiando piuttosto quella europea con qualche apertura al resto del mondo, e insistendo sullo sviluppo del pensiero storico come strumento per smascherare le manipolazioni della storia. I due parlamenti, nonostante che abbiano l'ultima parola sui programmi, non sono mai intervenuti su quelli di storia, approvando quelli preparati da commissioni composte da storici e da esperti del mondo della scuola. Significativamente però il partito di estrema destra *Vlaams Belang*, dopo aver ottenuto un grande successo elettorale nel 2019, ha chiesto la stesura di un canone storico fiammingo, seguendo l'esempio dei Paesi Bassi. Un canone che dovrebbe avere un valore di orientamento, senza essere obbligatorio, ma che comunque rappresenta una rottura rispetto all'impostazione precedente.

Chiude il volume Ander Delgado con *Do Basque Schools Create Basque Nationalists? The History Syllabus in a Divided Society*. Anche in Spagna c'è una rilevante regionalizzazione dell'insegnamento, fonte di molte controversie, e la scuola dei Paesi baschi è stata spesso accusata di essere la culla del nazionalismo locale contro l'identità nazionale, in particolare attraverso uno uso distorto

della storia. L'A. mostra come i vari programmi per la scuola secondaria obbligatoria redatti a partire dagli anni '90 si limitino a un elenco senza commenti di eventi storici, bilanciando storia basca, storia spagnola e storia generale. Vari elementi influiscono su questa neutralità: il fatto che i programmi sono frutto di un'ampia consultazione del Ministero con insegnanti e forze sociali, che la società basca è fortemente differenziata politicamente e che il Parlamento non ha poteri per intervenire. Delgado avanza anche l'ipotesi che si tratti di una scelta voluta dai vari governi baschi proprio per non offrire il fianco alle polemiche.

Manca a questo studio un'analisi dei manuali, e un'indagine sull'opera degli insegnanti. Delgado comunque fornisce una indicazione sulla coscienza identitaria giovanile, presentando i dati di ricerche sociologiche che mostrano come dal 1995 al 2015 il numero dei giovani che dichiarano un'esclusiva identità basca è passato dal 37% al 25%. Come nota in conclusione, allo stato attuale della ricerca non è possibile dire se e quanto sia stato l'insegnamento della storia a influire su questa diminuzione e quanto invece essa sia frutto di cambiamenti sociali. Anzi, come ricorda, altre ricerche condotte in Gran Bretagna, nei Paesi Bassi e altrove mostrano che è piuttosto l'identità sociale degli studenti, formata nel contesto familiare, degli amici e dei media, a influenzare il modo in cui recepiscono l'insegnamento della storia.

Questa conclusione, che riprende anche le osservazioni di Haydn, tocca il centro del problema dell'insegnamento della storia, ovvero la sua efficacia sul piano identitario. Un'efficacia considerata certa soprattutto da politici conservatori, che continuano a intervenire in

tal senso sui programmi, ma smentita dalla ricerca didattica e sociologica, di cui questo libro fornisce un utile quadro.

*Luigi Cajani\**

*Piero S. Colla-Bénédicté Girault-Sébastien Ledoux (sous la direction de)*

**Histoires nationales et narrations minoritaires.**

**Vers de nouveaux paradigmes scolaires? XXe-XXIe siècles**

Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2024, pp. 265

La raccolta di saggi affronta da molteplici angolazioni il tema del rapporto fra minoranze e narrazioni nazionali nell'insegnamento della storia. Nella prima delle tre sezioni, che si concentra sullo spazio europeo, Andrea Di Michele ricostruisce gli orientamenti prevalsi nel Sud Tirolo dal 1945 ai nostri giorni, prendendo in considerazione sia le indicazioni provinciali sia i manuali scolastici. L'A. sottolinea l'impostazione localistica dei programmi didattici, connessa con la funzione identitaria attribuita alla materia; negli ultimi decenni la prospettiva autovittimizzante ha fatto posto a un nuovo paradigma, quello del "modello virtuoso" caratterizzato da un alto livello di sviluppo e integrazione.

Nel caso del Belgio, affrontato da Karel Van Nieuwenhuysse, si è verificata nei decenni postbellici la progressiva erosione di un racconto nazionale unificante; esso è stato sostituito da una parte da una doppia narrazione regionalista e dall'altra dall'adesione a una costruzione identitaria euro-occidentale, con l'effetto di approfondire la distanza fra insegnamento scolastico e approccio storiografico.

\* Università di Roma «La Sapienza», piazzale Aldo Moro 5, 00185 Roma; luigi.cajani@uniroma1.it

co. Nel 2019 è stata approvata una riforma del curriculum di storia che mette al centro le competenze e propone una prospettiva multiculturale nell'ambito della cittadinanza europea. Questo processo si è paradossalmente accompagnato alla richiesta di introduzione di un canone storico fiammingo, contestata per il suo implicito etnocentrismo.

Il saggio di Mirela-Luminița Murgescu e Gabriela Avram riguarda invece la riorganizzazione dell'insegnamento della storia nella Romania post 1989, che ha inteso recepire sia gli indirizzi dell'Unione Europea sia le spinte legate all'attivismo delle minoranze. Se è stata introdotta una disciplina opzionale di «storia e tradizione» delle minoranze insegnata nelle lingue materne, le autrici mettono in evidenza il rischio che la semplice giustapposizione fra diverse narrazioni possa generare conflitti memoriali, in relazione ad esempio alla Shoah. Anche questo contributo fotografa una situazione in movimento, dato che negli ultimi anni si è registrata un'attenzione maggiore alla storia globale, alla didattica per competenze, all'educazione interculturale.

La seconda parte del volume, dedicata alla ricezione delle questioni post-coloniali, si apre con la comparazione fra i casi francese e tedesco proposta da Gildas Riant. Come prevedibile, la trattazione manualistica del colonialismo ha rispecchiato più generali processi di rielaborazione del passato, con un dibattito più aspro e ambivalente nel contesto francese. Dagli anni '10 del 2000 si è assistito a un rinnovamento, tradottosi in un approccio più critico e attento a decostruire la prospettiva della «missione civilizzatrice»; se in entrambi i casi i manuali hanno iniziato a presentare i punti di vista delle popolazioni colonizzate, i materiali in lingua tedesca sembrano caratterizzarsi per un confronto più serrato con le acquisizioni della storiografia e

per una più esplicita considerazione del razzismo e delle politiche genocidiarie.

Marc-André Éthier e David Léfrançois riflettono in una prospettiva comparata sui conflitti memoriali nell'area nordamericana. Una commissione attiva negli Usa nei primi anni '90 ha elaborato degli standard che da una parte rimodulavano la didattica disciplinare incoraggiando un apprendimento per competenze e dall'altra fornivano indicazioni contenutistiche volte a includere nodi della storia nazionale fino ad allora poco visibili in ambito scolastico. Questa proposta, che aveva l'obiettivo di promuovere un *nation building* più inclusivo, è stata fatta oggetto di un'offensiva conservatrice che ne ha decretato il fallimento. In Canada e, con prevedibili specificità, in Quebec è ancora in corso un dibattito fra diverse posizioni: ai fautori di un canone wasp si contrappongono i sostenitori di un orientamento più legato al patriottismo costituzionale o ad una riscrittura della narrazione nazionale in senso multiculturale.

Molto diversa la traiettoria del Messico, delineata da Miriam Hernández Reyna, Juan Castillo Cocom e Andrés Camarillo Quesada. Qui il processo di *nation building* fondato sul paradigma della nazione «meticcica» è stato messo in discussione a partire dagli anni '60 dai movimenti indigeni e dall'antropologia critica, che ne hanno contestato il carattere coloniale. Dagli anni '90 si è affermato un modello di educazione multiculturale che ha permesso di superare un approccio vittimario restituendo *agency* alle popolazioni native; gli autori tuttavia sottolineano i lati problematici dell'«utopia multiculturale», che risiedono nel rischio sia di essenzializzare le diverse appartenenze sia di reinventare un passato mitico ed esotizzante.

L'ultima parte del volume si occupa di recenti fenomeni di rinazionalizza-

zione del racconto storico, mettendo in relazione le prescrizioni di attori politici e istituzionali centrali con sguardi “dal margine”. Arthur Chapman esplora l'evoluzione del discorso ufficiale sulla britannicità come entità plurinazionale, rappresentata in genere come una storia “di successo”, secondo una narrazione lineare ed eccezionalista. Il testo propone una comparazione fra la prima (2004) e la terza edizione (2013) di *Life in the United Kingdom*, una breve pubblicazione che fa parte del curriculum formativo utile a ottenere la cittadinanza. Emergono non solo la progressiva attenuazione dell'orientamento multiculturale, ma anche la fragilità e le stereotipie di un impianto fondato su una ipersemplicizzazione didascalica.

Emma Fiedler illustra i risultati di un'immersione etnografica realizzata dal 2017 a Marsiglia e a Lipsia fra i partecipanti ai corsi di lingua e cultura per migranti. Le affinità fra i due casi sono da rintracciarsi sia nell'omogeneità di uno stile pedagogico che infantilizza i discenti disinteressandosi delle loro diverse esigenze e storie formative, sia nell'adesione a un modello neoliberista fondato su standard performativi e produttivistici. L'imposizione dall'alto di una narrazione della storia nazionale e di schemi valoriali associati alla cittadinanza, insieme a un format educativo passivizzante, rischiano di alimentare forme di «autosotismo», esacerbando un senso di estraneità rispetto al modello europeo.

Anche Elif Can ha svolto una ricerca partecipata su un gruppo di giovani di Gazi, quartiere di Istanbul con una complessa tradizione di *métissage* e mobilitazioni di sinistra. I programmi scolastici turchi sono stati aggiornati nel 2018 rafforzando un'impostazione nazionalista e confessionale; il curriculum di storia ha integrato selettivamente la vicenda dei movimenti del '68, accogliendo il

discorso antimperialista ma obliterando ad esempio il ruolo dei movimenti femministi. L'indagine mette in evidenza come le esperienze extrascolastiche e la trasmissione intergenerazionale rendano possibile un approccio critico rispetto all'ideologia veicolata nei piani formativi e come nei percorsi di socializzazione politica di questi adolescenti siano integrate memorie di antagonismo espunte dal discorso ufficiale.

Ewa Tartakowsky esplora analogie e differenze emerse nei paesi dell'Est Europa in relazione alla storia ebraica e alla Shoah. Con l'eccezione della Polonia, nel blocco socialista tali questioni erano rese invisibili per diversi motivi, fra i quali la rimozione della tradizione antisemita e l'omertà sul ruolo svolto nel processo di sterminio. Negli anni '80 ambienti vicini a Solidarność hanno avviato un percorso di riconoscimento e recupero della memoria ebraica e di altre minoranze, anticipando nuovi paradigmi diffusi con la democratizzazione nella stessa Polonia e in altri paesi. Negli ultimi anni è tornato tuttavia a rafforzarsi uno schema vittimario che evita il confronto col tema della responsabilità e ripropone una narrazione eroico-nazionalista grazie anche all'uso strumentale delle vicende dei «giusti».

Il volume riesce nell'obiettivo di cogliere linee di tendenza transnazionali all'interno di uno scenario in rapida trasformazione e ha il merito di investigare una pluralità di contesti, non limitandosi all'Europa e all'America settentrionale ma includendo anche due casi “ponte”, quali il Messico e la Turchia. I curatori sollevano opportunamente una serie di assi problematici e questioni metodologiche trasversali ai diversi contributi, aiutando i lettori a orientarsi in un quadro denso e cangiante.

Le indagini si riferiscono soprattutto alle indicazioni nazionali e ai manua-

li scolastici, che costituiscono un indicatore importante per inquadrare gli orientamenti ufficiali e il *mainstream* in relazione alle pratiche didattiche; dall'altra parte alcuni saggi affrontano anche il tema più sfuggente del rapporto fra curricoli formali e concrete esperienze formative, che meriterebbe in altra sede ulteriori approfondimenti comparativi.

Il principale *fil rouge* fra i casi affrontati è il forte intreccio fra insegnamento della storia e affermazione di narrative nazionali o locali che insistono su una genealogia lineare e su una dimensione teleologica, racconti a tesi volti a promuovere l'identificazione con determinati set di valori e rappresentazioni. Sembra invece esserci uno spazio minore per un dialogo fruttuoso fra trasmissione didattica e dibattito storiografico internazionale, secondo una prospettiva attenta a evidenziare la pluralità dei punti di vista, i conflitti e le contraddizioni, la complessità delle dinamiche politiche, sociali, culturali. È insomma al centro lo statuto della materia «storia», con una funzione identitaria che sembra tornata a prevalere sulla funzione ermeneutica. Alcune esperienze nazionali (dalla RFT alla Romania) restituiscono pratiche didattiche volte all'affinamento delle competenze critiche e interpretative, della capacità di decostruire luoghi comuni, ma i saggi raccolti confermano la persistente vitalità di una modalità trasmissiva e ancillare della disciplina.

Una delle variabili chiave è quella relativa al carattere più o meno stringente delle indicazioni nazionali e locali. Il volume delinea un quadro sfaccettato, dato che in alcuni *case studies* il canone ufficiale sembra più "debole" e negoziabile dalle diverse agenzie formative, in una dimensione di libertà di insegnamento e pluralismo dell'offerta editoriale, mentre in altri appare più rigido. Né, sembra suggerire la lettura, si può tracciare una

netta linea di demarcazione fra democrazie "fragili" e "avanzate", percorse queste ultime da ricorrenti tentazioni disciplinari.

Altro indicatore trasversale è rappresentato dai diversi livelli di allargamento anche "spaziale" degli orizzonti didattici: sarebbe molto interessante continuare l'indagine su quanto i curricoli si siano aperti alla dimensione internazionale e globale, prospettiva che permette di alleggerire il lavoro didattico da un carico di sovraesposizioni identitarie evidenziando le relazioni fra le storie nazionali e autorizzando uno sguardo più "laico" sui rapporti fra maggioranze e minoranze.

Se in Europa svolgono ancora un ruolo chiave le cesure e i differenti percorsi di rielaborazione avviati in seguito alla seconda guerra mondiale, un elemento comune ai diversi contesti occidentali è la difficoltà a confrontarsi col paradigma postcoloniale. Le sue ricadute didattiche implicano infatti non solo una riflessione sui temi della responsabilità e del riconoscimento, ma anche l'interrogazione di altre traiettorie storiografiche e il confronto con una pluralità di assi temporali e spaziali. È da questo punto di vista interessante la peculiarità del modello "ibrido" rappresentato dal Messico, sebbene si evidenzia anche in questo caso il rischio di imporre alla dimensione didattica una narrativa priva di incrinature.

Ultima questione che attraversa il volume è quella relativa alla compresenza fra diverse *agencies*: "esperti" e attori politici nazionali si confrontano infatti con le sollecitazioni degli organismi sovranazionali e con spinte dal basso che coinvolgono attori locali e movimenti sociali. Sono evocati a più riprese il ruolo crescente delle destre e la circolazione transnazionale di un paradigma nazionalista e gerarchizzante che da una parte si traduce in una (ri)politizzazione

dell'insegnamento della storia e dall'altra condanna come prodotto dell'ideologia *woke* e "mondialista" i modelli didattici improntati alla diffusione di una concezione universalista della cittadinanza. Delineando questo campo di tensione – fra storia intesa come vettore di narrative morali o come disciplina della complessità –, la raccolta evidenzia quanto ad essa sia attribuita ancora un ruolo strategico nei programmi scolastici, a dispetto dei pur giustificati timori di derive presentiste.

*Francesca Cavarocchi\**

*Marie-Claude Larouche-Felix  
Bouvier-Pierre-Luc Fillion  
(sous la direction de)*

**Tensions dans l'enseignement  
de l'histoire nationale et des  
sciences sociales. Vues québécoises  
et internationales**

Septentrion, Québec 2022, pp. 180

A l'origine de ce volume, se trouve une question qui agite les réflexions didacticiennes internationales, notamment (mais pas uniquement) au sein de l'Association internationale de recherches en didactique de l'histoire et de sciences sociales (Airdhss/Irahss): comment la question des minorités et des relations qu'elles entretiennent avec la majorité jouent-elles dans la définition d'un récit d'histoire et de sciences sociales, dans l'enseignement primaire et secondaire. Alors que la plupart des *curricula* se sont créés à partir d'un récit majoritaire et identitaire, la prise en compte, dans l'enseignement, des minorités, au fur et à mesure que celles-ci s'affirment et se rendent (ou sont rendues) visibles dans l'espace public, est devenue une des questions importantes de la didactique des

sciences sociales, partout dans le monde, y compris dans des pays où la question majoritaire ne se discutait que fort peu.

Il n'est pas étonnant que le Québec soit au cœur de la réflexion. En effet, territoire où les questions identitaires s'organisent entre un État national qui reconnaît le Français comme langue officielle du Québec, les questions identitaires sont venues s'enrichir ces quarante dernières années de la préoccupation d'intégrer, dans l'enseignement scolaire, les peuples autochtones. Mais étendues à d'autres aires géographiques, cette question donne l'ampleur des connexions avec les identités sociales des minorités, l'enseignement civique et les questions de mémoires nationales.

Brassant une large et pertinente littérature internationale, et répartis en deux parties distinctes et 7 chapitres, les articles concernant les cas de la Grèce, de la France, du Portugal et de l'Argentine viennent donner un éclairage à chaque fois enrichissant au regard de la situation québécoise largement et bien traitée. Bien que différents à chaque fois, les différentes situations nationales ont le mérite de montrer comment l'enseignement de l'histoire ou des sciences économiques et sociales en France font face aux tensions inhérentes aux relations entre minorités et majorité. Or, ce qui frappe, c'est le caractère commun, par-delà les différences nationales, qui unit les différentes situations évoquées. A chaque fois, et dans chaque pays, les questions de mémoire nationale semblent constituer un frein à la prise en compte de la diversité des populations inscrites dans l'espace national. Comment adapter ce qu'il est convenu d'appeler le «roman national» de chaque État? Comment faire une place aux récits et expériences des minorités? Comment ne pas renier

\* Dipartimento Sagas, via S. Gallo 10, 50129 Firenze; francesca.cavarocchi@unifi.it

l'héritage d'un enseignement considéré comme porteur d'une vision nationale-centrée tout en reconnaissant la part étrangère de la nation qui diffuse un enseignement? Au fond, comment continuer à dire le national dans une perspective pluraliste, diverse et inclusive?

A cet égard, le statut de l'immigration dans les histoires nationales est central, et notamment le statut du débat national sur la question de l'immigration. De ce point de vue, on comprend aisément que le cas québécois, de ce point de vue, ne correspond pas tout à fait à la situation française et grecque, par exemple. Si l'immigration n'est pas perçue de la même façon négative que dans beaucoup de pays européens, la question de la diversité, comme en Argentine, s'est posée au sujet des peuples autochtones et de leurs revendications mémorielles et sociales. En effet, dans sa problématique essentielle, les peuples autochtones, y compris en Argentine, viennent interroger l'identité nationale d'une manière tout aussi forte et tout aussi «dérangante» pour ceux qui continuent à vivre l'histoire dans une perspective univoque, mythifiée, et nationaliste, en venant rompre la tradition d'un récit élaboré sans la prise en compte de cette réalité.

Car derrière la transmission de l'histoire, derrière les tensions qui se nouent entre héritage national et diversité, s'organisent des discriminations effectives qui réactualisent, sans le savoir, tout en le sachant, l'histoire inégale des relations passées, quand elles ne restent pas présentes. Ce n'est pas rien que de faire l'histoire, dans les sciences sociales, des populations immigrées maghrébines en France. Ce n'est pas anodin pour la mémoire nationale car aussitôt émergent des questions redoutables autour de la colonisation, de la guerre d'Algérie et des conditions d'accueil de ces populations dans l'espace métropolitains, dans

un contexte industriel singulier et post-colonial.

Ce n'est pas rien pour le Portugal y compris, puissance coloniale elle aussi, la dictature est venue renforcer la vision nationaliste qui semble subsister fortement dans la conscience historique des élèves. Cette vision nationaliste n'est pas compensée par la production éditoriale des manuels scolaires qui restent très en deçà de la nécessaire prise en compte des réalités historiques au-delà de la dimension « sensible et gênante » de l'histoire portugaise. Mais les pays qui connaissent ou ont connu ces empêchements scolaires mémoriels sont majoritaires. La France en a fait l'expérience avec la colonisation et l'histoire de l'immigration; et les débats qui persistent sur les contenus d'enseignement de l'histoire laissent présager que la question n'est pas encore réglée tout à fait. Comme dans d'autres pays.

Pour la didactique, en dehors des questions touchant à la conscience historique d'une nation ou des élèves, présente dans les programmes comme dans les manuels scolaires, deux autres thèmes d'apprentissage affleurent ici ou là dans les articles: d'une part la dimension d'apprentissage à l'esprit critique, et d'autre part celle de la problématisation en sciences sociales. Et l'on comprend qu'en interrogeant la tension entre majorité et minorités dans la société comme dans l'histoire, dans la transmission scolaire comme dans la résolution des conflits sociaux contemporains, on fait plus que de définir une question au programme comme une autre, mais que l'on est là, sur un sujet qui détermine l'intelligibilité ontologique de nos sociétés présentes et anxieuses.

Un autre fil rouge traverse cet ouvrage collectif. C'est celui qui renvoie à la notion de reconnaissance, celle qu'évoque les travaux d'Axel Honneth, et qui fait



de la prise en compte des passés blessés une des conditions du rétablissement de l'identité meurtrie des minorités. Mais à la lecture de ce volume très riche, on est tenté de considérer qu'en définissant un ordre scolaire de reconnaissance de la diversité et du pluralisme, l'école pourrait faire autre chose que de rétablir l'intégrité identitaire minoritaire blessée, en promouvant une nouvelle identité majoritaire, dans la définition d'une histoire apaisée, laissant place aux débats critiques, et d'un futur en commun respectueux de chacune et chacun.

*Benoit Falaize\**

*Luigi Ambrosi-Margherita Angelini-  
Andrea Micciché (a cura di)*

**A scuola di cittadinanza.**

**Educazione civica e didattica  
della storia**

Editpress, Firenze 2024, pp. 308

Il volume si articola in tre sezioni: la prima, *Costruire cittadinanze*, intende sviluppare il rapporto dell'educazione civica con la didattica della storia e gli orizzonti del nuovo civismo; la seconda, *Cittadinanza, memorie e politiche educative in ottica internazionale*, inquadra il rapporto tra l'educazione civica a scuola e le politiche memoriali dei governi europei; la terza, *Didattica e buone pratiche*, propone sei esempi di progettazione didattica della disciplina introdotta nella scuola italiana con la legge 92/2019. Nell'introduzione, Andrea Micciché illustra la genesi e lo scopo della raccolta di saggi, sottolineando «lo strettissimo intreccio che dovrebbe esistere tra l'educazione alla cittadinanza, la Storia e la didattica disciplinare» (p. 16), in una critica complessiva all'intro-

duzione della legge, maturata come soluzione poco meditata ad una serie di emergenze sociali, alle quali la scuola dovrebbe fungere da argine.

Si può tuttavia ritenere che l'intreccio prospettato non sia la ricetta preferibile per quelli che devono essere i fini della scuola: a guardar bene, è proprio la Storia – e in particolare quella contemporanea – in quanto disciplina a costruire una sensibilità critica e non retorica nell'osservazione del presente. Il rischio dell'infarinatura retorica è invece molto concreto in ogni tentativo di educazione alla cittadinanza, e lo è in particolar modo per effetto della legge 92, che individua un carattere «trasversale» dell'educazione civica, alla cui messa in opera devono concorrere tutti gli insegnanti della classe, per cui nelle 33 ore annue previste vengono trattati argomenti molto disparati, purché abbiano un qualche “collegamento” con tutte le discipline del curriculum: si vanno così a sviluppare, per di più con carattere spesso episodico e non coordinato, temi di educazione ambientale, di educazione all'uso dei media e dei social network, di educazione affettiva alle relazioni, accanto a quelli che riguardano più da vicino lo studio della Costituzione oppure il diritto e l'economia. Il percorso sviluppato dagli autori nel volume mostra come, in questo quadro, si registri una forte (e a mio avviso temibile) regressione della disciplina storica, con il suo carattere di ricerca dei fatti attraverso le fonti, a favore di una educazione che intende plasmare il sistema valoriale degli alunni con attività che inclinano pericolosamente ad una sintesi moraleggiante, di per sé orientata, superficiale e acritica.

L'ottimo saggio di Antonio Brusa con cui si apre il volume, *L'educazione civi-*

\* Centre d'histoire de Sciences Po, 27 rue Saint-Guillaume, 75337 Paris Cedex; benoit.falaize@sciencespo.fr

ca e il suo rapporto vitale con la storia, dichiara apertamente la natura problematica della legge 92, mostrandone in primo luogo la distanza siderale dalla profondità storica che per l'educazione civica volle definire Aldo Moro, quando nel 1958 la reintrodusse per la prima volta nella scuola repubblicana; in secondo luogo, ne denuncia la pericolosità formativa, per l'ampio spazio che viene occupato, nella proposta dei manuali e nelle diverse attività didattiche, da sollecitazioni emotive degli alunni «in una visione mestamente securitaria», spesso su temi del *mainstream* mediatico, molto lontano dallo sforzo documentale e dalla riflessione critica.

Meno incisivi e omogenei tra loro risultano gli altri interventi della stessa sezione: Margherita Angelini ricostruisce, in un'analisi comparata, la storia novecentesca dell'educazione civica in Germania e in Italia, agganciandola al difficile percorso dello studio della storia contemporanea a scuola; Giovanni Gozzini offre un'intensa e documentata disamina dell'impatto dei social media sulle conoscenze, ma sviluppa solo secondariamente un aggancio convincente con la questione della didattica della storia; allo stesso modo Salvatore Adorno vuole affidare alla storia ambientale il ruolo di settore dominante nelle tematiche da affrontare nell'educazione civica, proponendo (con entusiasmo forse eccessivo) l'Antropocene come nuova categoria ermeneutica planetaria per la storia universale, senza considerare a sufficienza la difficoltà di modificare i curricula scolastici verso un'educazione ambientale così olistica.

La seconda sezione risulta più omogenea: tutti i saggi esaminano, da prospettive diverse, l'arco cronologico che va dagli anni '90 a oggi e il contesto istituzionale europeo. L'ampio saggio di Claudia Villani, *Unione Europea, poli-*

*tiche educative, educazione alla memoria ed educazione alla cittadinanza nel contesto globale*, chiarisce dettagliatamente l'intreccio prodottosi tra politiche educative, educazione alla cittadinanza e politiche della memoria. Il pregio del saggio è quello di raccogliere e sintetizzare in primo luogo l'attività dell'Unesco a partire dal dopoguerra, dalla quale emerge un'evoluzione dall'approccio sviluppatista (più economicista) all'approccio "civico" alle competenze globali da sviluppare nell'educazione. Villani collega poi a questo approccio quello dell'Ue, che sul finire degli anni '10 del nuovo secolo comincia a intensificare la spinta sul senso di appartenenza degli Stati membri all'identità europea, e trova nell'Olocausto l'evento cardine per questa identificazione.

Questo percorso è stato tutt'altro che semplice per la resistenza delle tradizioni storiche di impostazione nazionale dei vari paesi, Italia compresa. L'imporsi dell'Olocausto come nodo identitario genera però un certo attrito con l'insegnamento della storia, perché l'evento viene inglobato nelle politiche memoriali e in quelle scolastiche in chiave morale, come emblematico di tutte le persecuzioni agite in nome della privazione dei diritti umani: non viene pertanto presentato in una ricostruzione che è frutto di indagini, ma in una versione "edificante", più facilmente spendibile ma più facilmente aggirabile da parte degli studenti. Un secondo articolo di Margherita Angelini riprende in questa sezione buona parte dei contenuti già sviluppati da Villani, cercando di presentare anche le analisi degli esiti delle politiche culturali e educative messe in atto: il quadro tracciato è sostanzialmente descrittivo e rende conto del dibattito in corso su quelli che devono essere i contenuti dell'educazione alla cittadinanza, ma non riesce ad approdare a una gerarchizzazione degli obiettivi

per poter chiarire quale dovrebbe essere il ruolo della scuola in questi processi.

Più efficace invece Lucia Boschetti, che nel cammino delle decisioni assunte dal Consiglio d'Europa individua la progressiva scomparsa della storia come protagonista dell'educazione alla cittadinanza e a questo lega le difficoltà della scuola e degli insegnanti. Critico è anche l'approccio alla "didattica della memoria" di Piero Colla, che esamina nel suo saggio il caso specifico della Svezia, dal Forum internazionale on *Holocaust Education, Remembrance and Research*, svoltosi a Stoccolma dal 26 al 28 gennaio 2000, all'istituzione, l'anno successivo, di *Levande Historia*, un'agenzia pubblica dedicata, come recita il documento fondativo, alla «sensibilizzazione ai temi della democrazia, della tolleranza e dei diritti umani – con l'Olocausto come punto di riferimento». Colla mostra la vertiginosa ascesa dell'attenzione pubblica svedese verso l'Olocausto: un'attenzione apparentemente inspiegabile, considerato l'impatto minimo delle persecuzioni degli ebrei in Svezia, ma in verità interconnessa con la volontà di costruire una certa immagine della Nazione da parte di governi molto sensibili al suo rafforzamento. Il caso svedese si lega inoltre a un incremento planetario dei luoghi memoriali della Shoah, anche lontani da quelli in cui le vicende storiche si consumarono: una monumentalità che, dunque, esprime una nuova religiosità "dei diritti umani" esemplarmente violati ad Auschwitz, da cui il monito morale: «Mai più». Non va dunque sot-

tovalutato il nodo paradossale tra nazionalismo e internazionalizzazione che si è manifestato in tutta questa vicenda, paradigmatica di quanto delicata possa essere ogni introduzione dell'educazione civica nella scuola, soprattutto in continuità con le politiche della memoria, che hanno una loro legittimità, ma solo se restano distinte dalla costruzione dei saperi formali.

La terza e ultima parte del volume riporta sei esempi di progettazione didattica per l'educazione civica (ne contiene uno anche il saggio iniziale di Antonio Brusa), a firma di Rafael Guerrero Elecalde e Miguel Jesús López Serrano, Chiara Martinelli, Salvatore Santuccio, Giuseppe Ferraro, Luigi Ambrosi e Andrea Micciché. Senza entrare nel merito di queste sperimentazioni e della loro effettiva efficacia, che può essere misurata solo da chi le svolge in un determinato contesto scolastico, si coglie in tutte lo sforzo sia di tenere vivo il legame con l'insegnamento della storia (anche in un intreccio molto stretto con il livello locale) sia di ottemperare (anche nel lessico) alle *Linee guida* della legge 92/2019, richiamandosi a modelli didattici che sono considerati innovativi, come il *debate* o il *problem solving*. Tuttavia, ci sono leggi che non si sarebbero mai dovute approvare, tanto più se frutto di riflessioni e azioni politiche affrettate che generano affastellamenti moraleggianti e *naïf*. Legittima, dunque, anche ogni forma di resistenza, a scuola.

Mariangela Caprara