

# Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la «fabbrica del sentimento nazionale»

Antonio Brusa\*

*Identitarian versus critical history. Reasoning within the «factory of national sentiment»*

*Dans la fabrique du sentiment national. L'Histoire à l'école depuis 1945* is an important book, which disproves the commonplace according to which the re-nationalisation of history curricula – a phenomenon presents throughout the world and in Europe in particular – is a reaction to globalist, empathic and intercultural pedagogies. In reality, the self-centred view has never left European classrooms, even if it has had to come to terms with a critical approach since 1945. It is therefore necessary for the didactic scholar to revise his or her tools of analysis, and for the academic historian to take an interest in the historical education of citizens.

Key words: teaching history, nationality, Europe, after 1945

Parole chiave: insegnamento della storia, sentimento nazionale, Europa, secondo dopoguerra

Basta una rapida scorsa alle pagine di *Dans la fabrique du sentiment national. L'histoire à l'école en Europe depuis 1945*, a cura di Patricia Legris ed Ewa Tartakowsky<sup>1</sup>, per smontare una narrazione *mainstream*, secondo la quale occorrerebbe tornare a un sano nazionalismo nell'insegnare storia, dopo anni di nefasto predominio di pedagogie mondialiste, empatiche e interculturali. Queste pagine, infatti, fotografano la situazione didattica di 13 Stati europei, dalla Spagna alla Russia, dove leggi, manuali e insegnanti raccontano che il nazionalismo non ha mai abbandonato le aule di questa parte del mondo. Se, poi, aggiungiamo a questa lettura quella dell'ormai cospicua biblioteca che raccoglie gli studi di didattica storica comparata, che negli ultimi tre decenni hanno scandagliato programmi, sistemi di formazione e manuali

\* Università di Bari «Aldo Moro», piazza Umberto I 1, 70121 Bari; brusantonio@gmail.com

<sup>1</sup> Effigi, Grosseto 2024. D'ora in poi *Dans la fabrique*.

di tutto il pianeta, la smentita di quella narrazione non può che risultare irrimediabilmente definitiva<sup>2</sup>.

Come sottolineano Legris e Tartakowski nell'introduzione di questo volume, «l'insegnamento storico è un affare di stato» (p. 9). Lo è da sempre e ovunque e, se si esclude la parentesi dei pochi decenni nella seconda metà del secolo scorso e di qualche caso eccezionale – che avrò modo di richiamare più avanti –, il predominio di una visione autocentrata del passato ha goduto sempre di buona salute. Vi è stato un tempo – ecco una narrativa più aderente alla realtà – nel quale in molti hanno sperato di sostituire il paradigma della storia nazionale: ora questo tempo è agli sgoccioli. Concludendo la rassegna di ben 58 stati, Luigi Cajani, Simone Lässig e Maria Repoussi osservano sconsolati che questa ci restituisce una «mappa di un mondo nel quale la visione di Lucien Febvre “di un approccio apolitico alla storia del mondo che potremmo definire pacifista” resta sostanzialmente incompiuta», mentre la maggior parte degli Stati prosegue nella tradizionale glorificazione dello spirito del proprio popolo, in opposizione a quello dei vicini<sup>3</sup>.

Questo dato è così indiscutibile che dovrebbe essere il punto di partenza ovvio di una qualsiasi controversia pubblica sulla storia insegnata, le cui prime questioni potrebbero essere: perché il nazionalismo didattico sfoggia una resilienza adamantina, nonostante scienziati sociali e storici abbiano acclarato da tempo la crisi dello Stato così come venne concepito nell'800? E perché, per converso, una ricerca didattica, che negli ultimi decenni è cresciuta in modo esponenziale, incoraggiata spesso da gruppi di docenti, minoritari quanto entusiasti, non è mai riuscita a imporre una qualche alternativa in modo stabile, provvista della stessa insopprimibile vitalità di quella nazionalistica? La narrativa *mainstream*, presentando la storia nazionale come vittima di storie variamente alternative, mette la sordina a questi interrogativi, e devia l'attenzione su due argomenti di grande spendibilità pubblica: il momento fatidico nel quale le storie alternative avrebbero preso il sopravvento, identificato sovente in un generico '68, e le necessità impellenti dell'oggi, che richiederebbero il ritorno di una formazione centrata sulla nazione.

<sup>2</sup> Senza la pretesa di dar conto di una bibliografia ormai troppo vasta, ricordo alcune opere qui tenute presenti, anche non citate direttamente: M. Flacke, *Mythen der Nationen. Ein Europäischen Panorama*, Koehler and Amelang, Munchen-Berlin 2001; E. Erdmann-W. Hasberg (eds), *Facing. Mapping. Bridging Diversity. Foundation of European Discours on History Education*, 2 voll, Wochen Schau Wissenschaft, Schwalbach 2011; M. Carretero, *Documentos de identidad. La construction de la memoria histórica en un mundo global*, Paidòs, Buenos Aires 2007.

<sup>3</sup> L. Cajani-S. Lässig-M. Repoussi (eds), *Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*, Palgrave Macmillan, London 2019, pp. 385-402. La citazione di Lucien Febvre è tratta dal suo discorso al Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines (1949), in «Cahiers d'histoire mondiale- Journal of World History-Cuadernos de historia mundial», 1 (1953), p. 956.

In tal modo, questa ricostruzione incrocia (rinforzandosi) un altro filone tipico della discussione pedagogica diffusa, quello della crisi di una scuola che, come si dice, non riesce a risollevarsi (nemmeno lei) dalla disfatta degli anni della contestazione<sup>4</sup>. Insomma, si tratta di un modello retorico di successo, che impreziosisce la storia nazionale con lo stigma sacrificale della vittima e, scaricando ogni responsabilità sulle storie alternative, la propone come la soluzione degli indubbi problemi che affliggono chi oggi insegna storia. Paradossalmente, dunque, il termine «rinazionalizzazione», introdotto nel dibattito internazionale recente, funziona bene solo in questo modello retorico, perché l'analisi storica ci invita piuttosto a parlare di «rafforzamento» o «ristrutturazione» di una nazionalizzazione che non è mai stata messa completamente alla porta<sup>5</sup>.

Il caso esemplare di questa «rinazionalizzazione retorica» è dato dalle vicende attuali della Commissione che il ministro Giuseppe Valditara ha istituito per la riforma delle *Indicazioni nazionali*, affidandone la direzione a Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla. I due studiosi hanno presentato il loro lavoro come un tentativo di ripristinare nelle scuole i concetti di patria e di nazione, distrutti dall'attività di «scervellati» (sic) riformatori dei governi di centro-sinistra. In realtà, se si segue una puntuale ricostruzione dei fatti, si osserva che, fra il 2000 e il 2012, la scuola italiana ha vissuto un'alternanza ininterrotta di indirizzi di politica culturale: centrata su obiettivi cognitivi, quando andava al governo il centro-sinistra (De Mauro nel 2000, Fioroni nel 2006, Profumo nel 2011); e identitaria, quando era la volta del centro-destra (Moratti nel 2001, Gelmini nel 2008 e, finalmente, Valditara nel 2023). Difficile credere che, in una situazione così fluida, si potesse eradicare una tradizione secolare, quale quella dell'insegnamento euro-italo centrico della storia. Tanto è vero che, come nota acutamente Luigi Cajani, il programma di studi suggerito da Galli della Loggia ricalca pari pari, nella successione dei contenuti, quello veicolato dalla manualistica corrente<sup>6</sup>.

Lo iato che separa le argomentazioni di chi vorrebbe la «rinazionalizzazione» della storia dalle evidenze della ricerca è estremamente significativo. Non tanto perché è una preoccupante testimonianza della generale ritrosia nel

<sup>4</sup> Sulla reazione antididattica, cfr. A. Brusa, *Quarant'anni di didattica della storia italiana. Un tentativo di bilancio e alcune prospettive di ricerca*, in L. Ziruolo (a cura di), *Sguardi su scuola università società: l'eredità di Giorgio Canestrì*, Isral, Alessandria, in corso di stampa.

<sup>5</sup> P.S. Colla-B. Girault-S. Ledoux, *La renationalisation récente des histoires nationales*, in Idd. (dir.), *Histoires nationales et narrations minoritaires. Vers des nouveaux paradigmes scolaires? XXe-XXIe siècle*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2024, pp. 21 ss.

<sup>6</sup> L. Cajani, *L'identità colpisce ancora. Un libro sul curriculum scolastico di Ernesto Galli della Loggia e Loredana Perla*, «Historia Ludens», 30 marzo 2024 (<https://urly.it/3aww0>); Id., *Italie. Entre usage politiques et exigences scientifiques*, in P. Legris-E. Tartarowski (dir.), *Dans la fabrique*, pp. 109-27.

servirsi degli studi di didattica storica (facilmente dimostrabile scorrendo le bibliografie della letteratura di genere sulla crisi scolastica), ma perché ricrea la situazione ideale dell'invenzione della tradizione, così come è stata illustrata dalla storiografia in oltre quarant'anni di studi. Introducendo il suo lavoro sull'origine del mito delle nazioni, Patrick J. Geary scrive che il periodo tra la fine dell'antichità e l'Alto medioevo è talmente oscuro che «diventa facile preda del nazionalismo etnico». Sottolinea, poi, che proprio questa mancanza di conoscenza permette «ai leader politici di proiettare nel passato le loro aspirazioni e trarne le conseguenze che rispondono ai loro bisogni»<sup>7</sup>.

Il medievista aiuta il ricercatore didattico in due modi. Da una parte, gli ricorda che la condizione indispensabile perché una tradizione venga inventata è l'ignoranza. È questa, infatti, che legittima – quasi fossero scientifiche – argomentazioni disparate o che si vorrebbero di buon senso (come appare nella controversia che stiamo esaminando). Dall'altra gli indica il momento fatidico, nel quale si formò il nucleo originario della narrazione storica nazionalizzata: quel corto circuito fra '800 e Alto medioevo, durante il quale si elaborò l'idea di una nazione eterna o dalle radici antichissime, che la contemporaneità ha il compito di proiettare nel futuro insegnandola alle giovani generazioni. Dunque, quando si tratta di storia insegnata, non si può parlare di una contesa accademica fra pari, nella quale la storia nazionale si scontrerebbe con altre storie, europee, mondiali o, come vedremo, di gruppi minoritari. Al contrario, è una guerra asimmetrica fra una tradizione inventata – elaborata per costruire una comunità e, quindi, per ottenere identità collettive e senso di appartenenza – e le storie prodotte per incrementare la conoscenza del passato.

Come in ogni guerra asimmetrica, da una parte vediamo la storia, schierata con le sue regole epistemologiche, il suo armamentario di documenti e il suo esclusivo luogo di elezione, la scuola; dall'altra, truppe variegata della tradizione che obiettano di migrazioni, di identità perdute, di civiltà sotto attacco, di aule vuote e scuole che bruciano, e che lavorano su una pluralità di piani: da quello accademico e scolastico (certo, non mancano insegnanti e storici *embedded*), a quello dei media vecchi e nuovi, della politica e, in genere, della storia pubblica. Sono costrutti cognitivi disomogenei e non comparabili. La conoscenza storica è prodotta nel laboratorio della ricerca; la tradizione identitaria nella «fabbrica del sentimento nazionale». Esempio, da questo punto di vista, mi sembra il caso della Grecia, illustrato nel volume qui recensito da Maria Repoussi. Tutti i manuali che hanno tentato di rompere lo schema nazionalistico sono stati contestati anche violentemente, a volte fatti oggetti di autentici *autodafé*, e conseguentemente ritirati dall'amministrazione. La tradizione nazionale, conclude la storica, «ha creato un ambiente pervasivo, dal

<sup>7</sup> P.J. Geary, *Il mito delle nazioni. Le origini medievali dell'Europa*, prefazione di G. Sergi, Carocci, Roma 2009, p. 25.

quale l'evoluzione storiografica è esclusa». E, a ogni cambiamento, «si mobilitano masse ingenti per salvaguardare l'identità nazionale» (pp. 83-96)<sup>8</sup>.

La presa di coscienza della multiculturalità delle nazioni europee provoca tre tipi di risposte. Quella europea: creare una comunità di valori "europei" che tenga insieme gente di cultura e di provenienza le più diverse. È sostenuta da un'ampia produzione documentaria, che però non sembra accompagnata da una concretezza corrispondente, se fa testo la situazione delle scuole europee, dove la storia – scrive Mathieu Kroon-Gutiérrez, è «una parente povera» (p. 253). Quella individualizzante: permettere a ogni comunità di elaborare e trasmettere ai suoi membri la propria identità. È variamente sentita, a seconda delle nazioni: in Spagna, dove è perennemente attivo il conflitto fra storia iberica e storie regionali; nei paesi scandinavi, dove, oltre alle comunità migranti, troviamo le popolazioni autoctone del Nord; nei paesi dell'Est, dove i nuovi Stati nazionali, emersi dalle ceneri dei grandi imperi europei, hanno ricevuto in eredità dei mosaici etnici dissonanti<sup>9</sup>.

E, infine, quella nazionalistica: imporre a tutti i cittadini l'identità della maggioranza. Dichiarò Michael Gove, presentando la sua riforma del National Curriculum inglese: «Non c'è maniera migliore per costruire un patriottismo moderno e inclusivo che quella di insegnare a tutti i cittadini britannici ad essere orgogliosi dei successi storici di questo paese» (p. 40)<sup>10</sup>.

Come muoversi fra queste alternative? Parteggiare per l'Europa, perché aiuterebbe a controllare il pericolo nazionalistico, o per le comunità subalterne, bisognose di riconoscimento e di riscatto, o accontentarsi di un nazionalismo debole, come sembra essere il caso del Belgio?<sup>11</sup> Questo confronto mette in evidenza i limiti dell'endiadi denazionalizzazione-rinazionalizzazione, termini che rischiano di infilarci in vicoli del tutto ciechi: per quali ragioni preferire un'identità piuttosto che un'altra? O imporre ad altri la nostra preferenza?

<sup>8</sup> La storica ha denunciato quasi in presa diretta l'autodafé del 2006: *I nuovi manuali di storia in Grecia. Cronaca di una guerra ideologica sul passato nazionale*, «Mundus», 1 (2008), n. 1, pp. 37-40. Un caso analogo di manuale contestato perché poco nazionalistico, questa volta addirittura dall'accademia, in A. Constantin, *Roumanie. Les appropriations nationalistes d'une pédagogie de l'histoire européenne*, in *Dans la fabrique*, pp. 129-146.

<sup>9</sup> A. Stern, *Turquie. Une permanence d'un discours national exaltant des origines glorieuses*, ivi, pp. 215-36; P.S. Colla, *Suede. Un statut fragilisé et une légitimité contestée*, ivi, pp. 173-90. A. Constantin, *Roumanie. Les appropriations nationalistes d'une pédagogie de l'histoire européenne*, ivi, pp. 129-46; E. Tartakowsky, *Pologne. Changements politiques et permanences nationales*, ivi, pp. 109-27; R. López-Facal, C.J. Gómez-Navarro, *Espagne. Historical Education and Ideological Confrontation*, ivi, pp. 71-82.

<sup>10</sup> Con toni analoghi si esprime Galli della Loggia: «se la scuola deve perseguire l'obiettivo dell'inclusione, in che cosa mai dovranno essere inclusi i giovani immigrati o figli di immigrati se non in un ambiente italiano e per ciò stesso necessariamente in buona misura italo-centrico?», in L. Cajani, *L'identità* cit.

<sup>11</sup> K. Van Nieuwenhuysse-M. Bouhon, *Belgique. La pensée historique au premier plan*, in *Dans la fabrique*, pp. 50-69.

Abbiamo bisogno di termini più analitici e freddi. Per esempio, si potrebbe usare il concetto di «storia autocentrata», intendendo con questa espressione una narrazione del passato finalizzata al riconoscimento o alla valorizzazione del suo protagonista, sia esso una nazione, una minoranza etnica, sociale, culturale, religiosa o di genere. Questa espressione potrebbe applicarsi non solo alle storie interne all'Europa, qui esaminate, ma a quelle di ambito mondiale: l'eurocentrismo, l'afrocentrismo, l'indo, il sino e ogni genere di storia che abbia l'obiettivo politico del "riconoscimento" e del "rispetto" internazionale. Perché preferire questa o quella? Ogni gruppo umano ha diritto a costruirsi una propria identità collettiva. Ciò che si potrebbe pretendere è che queste identità non siano violente, razziste, illiberali: ma questo è compito di leggi che stabiliscono reati e pene, non di insegnanti che, al massimo, possono mettere dei voti.

Infatti, completamente diverso è il discorso che riguarda le storie «non autocentrate». Come chiamarle? Scientifiche, come propone Luigi Cajani? Decentrate, come suggerisce Laurence De Cock nelle sue conclusioni? Oppure «cognitive» o «critiche»? Queste storie sono finalizzate all'acquisizione di quelle capacità operative tipiche dello storico che permettono di leggere una società. Il dovere di chi redige un programma di studi sarebbe allora quello di individuare le operazioni più efficaci e fare in modo che tutti gli allievi se ne impadroniscano. Ma, a questo punto, la lettura del *reading* di Legris e Tartakowsky riserva una sorpresa: questo è esattamente quello che fanno tutti. Non c'è programma, infatti, che non sia corredato dal suo bravo prospetto di obiettivi cognitivi da raggiungere, a volte con riferimenti espliciti all'*historical thinking* o alla *pensée historienne*. Da questo punto di vista, si dovrebbe ammettere che una sorta di internazionale pedagogica ha stravinto la guerra.

I dubbi nascono quando, continuando a leggere quei programmi, ci imbatiamo nei contenuti di studio. Qui, troviamo il convitato di pietra della storia insegnata. È il canone, termine usato dalla maggior parte degli autori qui citati. Io preferirei parlare di vulgata. Ne faccio una questione solo pratica: la ricerca di un canone porta necessariamente a confronti serrati e lunghi (cosa preferire dell'impero romano, il periodo repubblicano o quello imperiale; e quali sono le conoscenze imprescindibili del medioevo?). Adoperando «vulgata», probabilmente si limitano le controversie. Con questo termine intendo quella narrazione fondamentale, una sorta di sottotesto dei vari fatti che si studiano, e che si evidenzia nella cronologia essenziale.

Il programma fiammingo è illuminante. Qui, come spiegano Karel Van Nieuwenuyse e Mathieu Bohuon, dopo aver ragionato a lungo sul modo di condurre gli allievi a comprendere il passato secondo la sua logica e a ottenere dal lavoro in classe altri benefici effetti, si propone lo studio delle «sette grandi periodizzazioni occidentali, che dalla Preistoria giungono al Tempo presente» (p. 55). Botte degli obiettivi nuova, vino dei contenuti vecchi. Scorrendo le pagine del *reading*, constatiamo l'onnipresenza di questa vulgata. A

volte schematizzata, a volte descritta in dettaglio (una differenza che vede litigare volentieri destra e sinistra). A volte ridotta in brandelli, come nel caso del programma francese, che impone lo studio di alcuni quadri che, a ben vedere, sono estrapolati dalla nostra vulgata. A volte funziona, anche se pare non esistere, com'era nel caso dei docenti inglesi che, prima dell'entrata in vigore del *National curriculum* erano del tutto liberi, ma sceglievano invariabilmente pezzi della vulgata storica occidentale.

Il caso svedese e quello italiano sono significativi della difficoltà di sostituire quella vulgata con una in sintonia con gli obiettivi cognitivi, non più legata a quelli comportamentali e politici della vecchia. Il primo caso, infatti, dimostra che, non riuscendo a sostituire la vecchia vulgata, la si è distrutta, divorata da quelle che Terry Haydin chiama le «materie predatorie»: l'educazione civica, l'educazione finanziaria, i media, ecc.<sup>12</sup>. Il secondo racconta a tutta l'Europa che il programma di storia mondiale, dettagliatamente elaborato dalla Commissione de Mauro nel 2001, fu oggetto della violenta critica della stampa, progressista e reazionaria, di qualche sindacato e di un buon numero di storici accademici<sup>13</sup>.

Quale lezione apprendere da queste disfatte? Credo che la vulgata tradizionale possa essere sostituita solo se la si rispetta. Se si apprezza la vicenda complessa che permise la sua costruzione, richiede il lavoro delle migliori menti storiche ottocentesche e decenni di tentativi nei diversi stati europei. Una nuova vulgata, resiliente come la vecchia, dunque, non potrà che essere il frutto di un serio lavoro di ricerca e di sperimentazione. Non nascerà miracolosamente dal lavoro di Commissioni che, nei tempi rapidi della politica, decidono qual è la storia da studiare nel XXI secolo.

<sup>12</sup> T. Haydin, *Angleterre. Historical conservative narrative versus changing ideas about the aims and purposes of school history*, ivi, pp. 37-40.

<sup>13</sup> L. Cajani, *Italie. Entre usages politiques et exigences scientifiques* cit.; Id., *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della Commissione De Mauro*, in A. Brusa-L.Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 248-85.