

*L'insegnamento dell'identità nei Programmi di storia (1860-2002) **

di Livio Vanzetto

Riaffiora, ogni tanto, la strana idea che si possa – anzi che si debba – parlare di didattica della storia indipendentemente da un'approfondita riflessione sulle finalità del suo insegnamento. Mi pare invece incontestabile che, prima di chiedersi come insegnare, occorra stabilire quale storia insegnare e soprattutto perché insegnarla: non può esistere, infatti, una didattica – e cioè una tecnica d'insegnamento – neutrale rispetto ai contenuti trasmessi e agli obiettivi da perseguire. Ed è appunto su tali aspetti che intendo soffermarmi in questa relazione, prendendo le mosse da una piccola ricerca, condotta per l'occasione, sulle indicazioni relative alle finalità dell'insegnamento storico contenute nei “Programmi” ufficiali approvati dal Ministero della Pubblica Istruzione a partire dall'Unità.

Per interpretare e valorizzare al meglio le informazioni rintracciabili nei “Programmi”, appare opportuno riproporre una vecchia distinzione – già utilizzata, tra gli altri, da Scipione Guarracino¹ – tra “finalità interne” e “finalità esterne” dell'insegnamento storico.

Finalità interne. L'insegnamento è volto alla pura conoscenza da un lato dei metodi e delle procedure e dall'altro dei fatti storici: la storia va insegnata per se stessa.

Finalità esterne. L'insegnamento storico mira ad educare ai valori; la storia può servire, di volta in volta, a radicare l'amor patrio, la democrazia, l'europesismo, il pacifismo o anche la lotta di classe, l'imperialismo, il razzismo, l'autoritarismo...

Si tratta di una distinzione ricca di implicazioni, sulla quale si potrebbe discutere a lungo; per il momento, mi limito a rilevare su base intuitiva come, tra finalità esterne ed interne, esista un certo grado di incompatibilità. Con un gioco di parole efficace ma anche ambiguo, Roger Cousinet ha scritto

* *Relazione presentata al convegno “Insegnare le storie locali nell'età della globalizzazione” (Istituto regionale di ricerca educativa del Veneto, Treviso, 23-24 settembre 2002) di prossima pubblicazione in un volume dell'Istresco di Treviso, che ringraziamo per avercene consentito l'anticipazione.*

¹ S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1992, II ediz. (I ediz. 1983), pp. 13-14

che, ogniqualvolta insegniamo storia «in funzione di qualcosa di diverso dalla storia, siamo costretti ad insegnare qualcosa di diverso dalla storia»².

Riprenderemo più avanti questi spunti, dopo aver analizzato i Programmi ministeriali di storia per la scuola elementare³.

La legge Casati del 1859 e i relativi regolamenti del 1860 non attribuirono alla storia un ruolo autonomo; ci si limitò ad inserire nel libro di lettura della IV classe alcune pagine sui fatti più significativi della storia nazionale, con particolare rilievo alle vicende di Casa Savoia⁴, e a consigliare – si leggano le istruzioni approvate dal ministro Coppino nel 1867 – «qualche esercizio di composizione»⁵ su temi storici.

Bisognerà attendere i programmi redatti da Aristide Gabelli nel 1888 per vedere assegnati alla storia-materia un'autonomia disciplinare e un ruolo di un certo rilievo, almeno dal terzo anno della scuola elementare. Le finalità – tutte esterne – erano chiaramente individuate: «L'insegnamento della storia ha per fine principalmente di ispirare, con l'esempio, ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore di Patria»⁶.

Queste stesse finalità vennero riproposte, in termini ancora più espliciti, nei Programmi del ministro Baccelli del 1894: «Questo insegnamento si propone di dare a tutta l'istruzione quel compimento e quel carattere che meglio si convengono ai bisogni e alle aspirazioni della Nazione italiana; in-

² Roger Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 14. Cito la frase di Cousinet perché suggestiva e pertinente all'interno del nostro discorso. Va detto però che, in generale, la confusione terminologica e concettuale tra "storia" (il passato), "storiografia" (rappresentazione del passato) e "storia-materia" (la disciplina scolastica) può condurre ad equivoci molto gravi; nel caso specifico, l'assenza di una distinzione sul piano lessicale tra storia e storiografia può far sorgere il sospetto che non sia stato tenuto nel debito conto il complesso rapporto intercorrente tra il passato (la storia) e le sue rappresentazioni (la storiografia). In effetti, parafrasando Cousinet, potremmo anche sostenere che "ogniqualvolta facciamo ricerca storica (storiografia) in funzione di qualcosa di diverso dalla storia, siamo costretti a scrivere testi storici diversi dalla storia"; dopodiché le cose si complicherebbero maledettamente, visto che gli storici scrivono *sempre* anche in funzione di qualcosa di diverso dalla storia (il passato) e che gli insegnanti insegnano *sempre* anche in funzione di qualcosa di diverso dalla "storia" e talvolta anche dalla "storiografia".

³ In generale, sui Programmi di insegnamento della storia nella scuola italiana, si vedano: Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, B. Mondadori, 1991; Giuseppe Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della sinistra ad oggi* in Idem, *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, Milano, B. Mondadori, 1989.

⁴ Ida Zambaldi, *Storia della scuola elementare in Italia. Ordinamenti, pedagogia, didattica*, Roma, Las, 1975, p. 242

⁵ Ivi, p. 249

⁶ Ivi, p. 627

tende a far conoscere ed amare la Patria»⁷; poi però, in omaggio al positivismo, l'estensore aggiungeva che «sebbene queste narrazioni si proponessero di muovere la fantasia e il cuore e di suscitare entusiasmi di amor patrio, non debbono tuttavia essere destituite dalle qualità che sono essenziali alla storia, cioè dalla veridicità assoluta e dalla rigorosa esattezza delle circostanze di luogo e di tempo»⁸. E qui emergeva chiaramente una contraddizione destinata a durare a lungo: l'idea cioè di poter conciliare, senza scarti, finalità esterne e interne, la positivista "oggettività scientifica" della ricerca storica con l'obiettivo politico del radicamento dell'amor patrio.

La sostanza del discorso non cambia nei Programmi di Francesco Orestano del 1905, ministro V.E. Orlando: «Il Risorgimento nazionale [...] costituisce il principio e la fine del corso di Storia»⁹.

I Programmi del 1923, ministro Giovanni Gentile, vennero redatti da Giuseppe Lombardo Radice; le finalità dell'insegnamento storico restarono sostanzialmente invariate, tanto che in terza elementare si incominciava subito con l'insegnamento del risorgimento italiano dal 1848 al 1918¹⁰, per «svegliare l'amore e l'interesse» alla storia Patria¹¹.

L'aggiornamento ai Programmi del 1934, ministro Francesco Ercole, accentuò ovviamente il carattere fascista dell'insegnamento elementare. In premessa, spiccavano le parole di Mussolini: «la scuola educa la gioventù italiana [...] a vivere nel clima storico creato dalla Rivoluzione fascista»¹². Coerentemente con quest'impostazione, in terza si continuò a studiare il Risorgimento; in quarta venne abolito lo studio delle civiltà più antiche (egizi, assiro-babilonesi, greci...) per concentrare tutta l'attenzione sulla storia di Roma, nel deliberato intento di delineare una continuità storica tra età antica e contemporanea, tra impero romano e aspirazioni imperiali del fasci-

⁷ Ivi, p. 642

⁸ Ivi, p. 643

⁹ Ivi, p. 672

¹⁰ Ivi, p. 697.

¹¹ Lidia Guasco, *Programmi particolareggiati (secondo la riforma Gentile) per le cinque classi elementari*, Torino-Genova, Lattes, s.d., p. 53

¹² Ida Zambaldi, *Storia...*, cit., p. 711. Particolarmente curata e funzionale all'ottica fascista fu anche la formazione dei futuri maestri; si veda il manuale "per le tre classi degli Istituti Magistrali Superiori secondo i programmi del 1936" redatto dall'intellettuale cattolico trevigiano Luigi Stefanini, *Storia della filosofia e dell'educazione, con note integrative sulla dottrina del fascismo e il testo dei programmi delle scuole elementari*, Torino, SEI, 1943 (ristampa della seconda edizione finita di stampare il 6 maggio 1943), che contiene anche il testo di Benito Mussolini, *Dottrina del Fascismo* (pp. 521-575), nel quale si possono leggere affermazioni di questo tipo: «la storia, sia per il fanciullo che per l'adulto, è sempre la loro storia: non quella che senza una cernita e senza un criterio di scelta accumula fatti su fatti e notizie su notizie, ma quella che rivela nel passato la nostra grandezza, il nostro ideale: in una parola, quella che c'insegna ad essere uomini ed italiani» (p. 558).

simo; in quinta, infine, si tornava a studiare il risorgimento e la grande guerra per arrivare fino alla rivoluzione fascista e alle realizzazioni del regime¹³.

Anche dopo la caduta del fascismo, la storia continuò ad essere insegnata soprattutto al fine di concorrere alla formazione politica e morale delle nuove generazioni. I Programmi approvati il 24 maggio 1945, ministro Arangio Ruiz, elaborati sotto il controllo delle forze alleate di occupazione, miravano principalmente a defascistizzare l'insegnamento della storia, lasciando di fatto inalterata l'impostazione di fondo; la nuova finalità esterna venne pensata in funzione della ricostruzione, morale e civile oltreché materiale, del paese¹⁴. In ogni caso, l'obiettivo rimaneva quello di formare il buon cittadino: non più l' "uomo nuovo", suddito disciplinato e guerriero, vagheggiato dal fascismo, ma un cittadino moderatamente democratico e amante della sua nuova Patria, della quale avrebbe dovuto saper cogliere storicamente non solo le potenzialità e i meriti ma anche i limiti e i difetti: il fanciullo dovrà essere messo in condizione di «ascoltare la narrazione delle più recenti sciagure della patria sorretto dalla certezza che un popolo d'antica civiltà, quale è il nostro, non può non rinascere, quando sappia rifarsi alle fonti della spirituale grandezza»¹⁵.

Nel 1955 furono approvati i longevi "Programmi Ermini", rimasti in vigore fino al 1985, che confermarono in pieno, con gli opportuni aggiustamenti, le finalità tradizionali: «l'insegnamento storico», valorizzando soprattutto «le vicende più salienti del Risorgimento nazionale», dovrà «giovare a far conoscere e amare la Patria e a far nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana»¹⁶.

Nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta, fu una miscela di idealismo crociano e di spiritualismo cattolico a condizionare l'insegnamento della storia, ribadendone il carattere strumentale; quel carattere strumentale che finì poi per riaffiorare anche in molte esperienze di insegnamento alternativo, in versione più o meno rivoluzionaria, tipiche degli anni Settanta¹⁷.

Ricapitoliamo. La storia si strutturò come materia scolastica nella scuola pubblica all'indomani della nascita dello Stato nazionale e in funzione dello

¹³ Ibidem

¹⁴ Tobia Cornacchioli, *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore, 2002, p. 225.

¹⁵ Giorgio Gabrielli, *Commento ai nuovi programmi didattici per la scuola elementare approvati con D.L. 24 maggio 1945*, Torino, Paravia, s.d. [ma post 1945], nona ristampa della seconda edizione, p. 67.

¹⁶ Giorgio Gabrielli, *I programmi d'insegnamento per la scuola primaria del 1955. Osservazioni e note*, Torino, Paravia, 1955, p. 73. Il testo dei programmi, con vari commenti, anche in M. Agosti e V. Chizzolini, *Impegno dei programmi*, Brescia, La Scuola, 1957, p. 311.

¹⁷ Si veda, ad esempio, l'impostazione complessiva (la storia in funzione dell'educazione civica) del volume di Bruno Betta, *Educazione civica e storia nella scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

Stato nazionale; si trattava – com'è noto – dapprima di “fare gli italiani” e successivamente il “buon cittadino”, di volta in volta secondo l'ottica liberale, fascista, democristiana, progressista. Tale impostazione – come abbiamo visto – caratterizzò tutti i programmi d'insegnamento per la scuola elementare almeno fino a quelli di Ermini, abrogati nel 1985 (ovviamente non sempre la pratica dell'insegnamento rispecchiava fedelmente le indicazioni programmatiche ufficiali, anzi era vero spesso il contrario; ma non è di questo che ci stiamo occupando).

A mo' di commento, possiamo far nostra un'osservazione di Gaetano Salvemini, da affiancare provocatoriamente a quella di Cousinet, citata all'inizio. Salvemini, il quale condivideva in pieno, a differenza di Cousinet, l'idea che l'insegnamento storico dovesse perseguire finalità esterne, scrisse nel 1952: «L'insegnamento della storia non ha mai avuto come fine l'insegnamento della storia. Ha sempre voluto raggiungere altri fini mediante l'insegnamento della Storia». E tra gli “altri fini”, l'illustre storico elencava in successione, a partire dall'esperienza dei collegi dei Gesuiti nel Cinquecento: «l'edificazione religiosa, l'educazione morale, la delectatio letteraria, l'erudizione» da sfoggiare nei salotti e infine, nel secondo Ottocento, «l'educazione del sentimento nazionale e del buon cittadino»¹⁸.

Le cose cambiarono con i Programmi del 1977 per la scuola media dell'obbligo e del 1985 per le elementari. I programmi delle scuole medie entrati in vigore nel 1979 invitavano gli insegnanti di storia a «condurre gli alunni a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico e a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati»¹⁹.

Si tratta – come si vede – di finalità interne, la cui acquisizione però, almeno secondo l'estensore, avrebbe dovuto offrire automaticamente al preadolescente gli strumenti culturali per «dare un orientamento alla propria esistenza»²⁰; ed è questa l'unica finalità indicata nel documento che potrebbe essere considerata esterna, sia pure con qualche forzatura data la sua genericità e l'assenza di contenuti specifici.

Sotto questo profilo, non appare molto diversa l'impostazione dei programmi del 1985 per la scuola elementare, peraltro di buona fattura; si accenna alla «costruzione dell'identità personale»²¹, senza alcun riferimento esplicito alle identità collettive, salvo un invito – evidentemente non casuale, ma piuttosto blando – ad approfondire le vicende del Risorgimento nazionale.²²

¹⁸ Gaetano Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 740-741.

¹⁹ *Scuola media dell'obbligo. Nuovi programmi di insegnamento orali e prove d'esame*, Firenze, CIDI, 1979, p. 34

²⁰ Ivi, p. 33

²¹ Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi didattici per la scuola primaria*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1985, p. 52

²² Ivi, p. 54.

Le ragioni della rimozione, o meglio dell'eclissi, delle finalità esterne, verificatasi nel corso degli anni Settanta²³, andrebbero ricercate presumibilmente nell'impossibilità di individuare e imporre obiettivi condivisi ad una società e ad un corpo insegnante in quel periodo fortemente ideologicizzati e frammentati al loro interno. Non è il caso di affrontare in questa sede una questione così complessa; in ogni caso, tutto porta a pensare che quella di occultare le finalità esterne sia stata una scelta tattica, imposta dalle contingenze. In realtà, le finalità esterne appaiono ineliminabili non solo dall'insegnamento, ma anche dalla ricerca storica: nel momento stesso in cui si sceglie un certo argomento di studio anziché un altro o si formulano sintesi interpretative, inevitabilmente, in maniera esplicita o sottintesa, riemergono i valori; e cioè, appunto, le finalità esterne.²⁴ Tanto è vero che, di fatto, benché ufficialmente cancellate dai programmi, tali finalità continuarono (e continuano) ad ispirare l'azione pedagogica dei singoli insegnanti e ad essere frequentemente riproposte²⁵ da intellettuali e politici, anche nelle sedi più pre-

²³ Raffaella Lamberti, *Problemi di didattica della storia* in *La storia: fonti orali nella scuola*, Atti del convegno di Venezia del 12-15 febbraio 1981, Venezia, Marsilio, 1982, p. 58 (ma si vedano anche le osservazioni di Luisa Passerini, pp. 106-107). In questo stesso volume, si legga anche l'intervento di Ivo Mattozzi, *Gli obiettivi dell'educazione storica*, pp. 80-84, che privilegia nettamente il perseguimento di "finalità interne". L'idea che la storia debba essere insegnata esclusivamente in funzione della conoscenza storica, senza preoccuparsi dei "valori", era stata espressa già nel 1950 da Roger Cousinet, *L'insegnamento ...*, cit.

²⁴ Il discorso vale ovviamente anche per questo saggio: la scelta di analizzare le finalità esterne indicate dai "Programmi" è stata fatta in funzione dell'esigenza, politica e culturale di riflettere sulle scelte attuali dell'Assessorato all'Istruzione, la Cultura e l'Identità Veneta. Sono molti gli storici che condividono questa impostazione, senza per questo essere "revisionisti"; tra i tanti, mi limito a citare Alessandro Portelli, *Cattiva memoria e senso comune*, in *Saperi, culture, educatori*, Annale Irsifar, Milano, FrancoAngeli, 2001, p. 10: «[La ricerca storica] non è mossa solo da fini professionali, ma è soprattutto ricerca di conoscenza: per quanto neutrale nelle procedure, la ricerca parte sempre da domande che derivano da quello che il ricercatore ritiene necessario conoscere, quindi dalla sua soggettività e dalla domanda sociale proveniente dal contesto storico-sociale».

²⁵ In un libro, come quello di Tobia Cornacchioli, *Lineamenti...*, cit., tutto costruito in funzione di una nuova didattica finalizzata a superare l'impostazione tradizionale e a sviluppare le capacità critiche degli allievi (ad es. p. 282-283), ogni tanto, a sorpresa, senza particolari riflessioni sui problemi di compatibilità tra finalità interne ed esterne, ricompaiono i "valori", la formazione del "buon cittadino" (pp. 230, 227, 264 etc), le identità "inquiete". Si vedano anche le osservazioni di Fulvio Salimbeni, *Tendenze e prospettive del dibattito storiografico sul Novecento e loro utilizzazione didattica al XX Congresso internazionale di scienze storiche di Oslo*, in E. Conti e G. Toffoli, *Un approccio critico alla storia del XX secolo. Un'età di conflitti: 1900-1945*, Brescia, Fondazione Civiltà Bresciana e AIRS, 2002, pp. 34-35, che avanza qualche riserva, connessa evidentemente al problema del perseguimento di "finalità esterne", sull'ipotesi di pre-

stigiose: si pensi, ad esempio, ai continui richiami del Presidente della Repubblica sull'importanza formativa dell'insegnamento del passato per le nuove generazioni.

Non sorprende perciò che, nel documento elaborato dalla cosiddetta "Commissione dei Saggi" insediata dal ministro Berlinguer nel 1997, si torni a parlare di «formazione di una cittadinanza critica e responsabile» e soprattutto si affermi che «l'insegnamento della storia [dovrà] consentire lo sviluppo di una identità radicata nella storia del proprio popolo, ma valorizzando adeguatamente i legami tra i popoli e le culture, così come le loro specificità»²⁶; un'affermazione che richiama nella sostanza il dettato dei programmi Ermini, che – come abbiamo già osservato – assegnavano alla storia il compito di «far conoscere e amare la Patria e di far nascere sentimenti di fraternità tra i popoli»²⁷.

L'idea ricorrente che sia possibile costruire identità collettive e sensi di appartenenza attraverso l'insegnamento storico è ricomparsa di recente anche in parecchi documenti ufficiali della Giunta regionale veneta. Nel Programma di governo della settima legislatura 2000-2005, il presidente Galan propone di «favorire sussidi e itinerari formativi che valorizzino profili di identità della cultura e della società veneta», sottolineando «l'importanza delle vicende locali nella definizione dell'identità storica di un popolo»²⁸. E ancora, l'assessore Serrajotto, nella sua *Presentazione*²⁹, definisce il "sussidiario" *Noi Veneti*, commissionato dalla Giunta regionale e capillarmente diffuso nelle scuole, come «una sintesi esauriente dei tratti fondamentali dell'Identità Veneta», aggiungendo in altra sede che esso servirà «a valorizzare la lingua veneta presso i giovani studenti, rafforzando il [loro] sentimento identitario e la consapevolezza di rappresentare una comunità forte»³⁰.

Che dire di fronte a questi fatti? Si potrebbe osservare che, mentre un tempo c'era il "fare gli italiani", con il Ministero della Pubblica Istruzione funzionante, di fatto, come ministero dell'identità nazionale, oggi c'è il "fare i veneti", con l'Assessorato regionale all'istruzione e alla cultura che, non a caso, si chiama anche "Assessorato all'Identità Veneta".

sentare a scuola «le principali interpretazioni che di un fenomeno sono state fornite» dalle diverse storiografie, data «l'im maturità e impreparazione dei giovani, che potrebbero attribuire uguale importanza alle diverse letture della storia loro proposte».

²⁶ *Lezioni di Storia. Specimen. Guida per l'insegnante. Percorsi modulari per la scuola media inferiore*, Piacenza, Paravia Bruno Mondadori editori, 2000, p. 4.

²⁷ Vedi nota 15.

²⁸ Piero Brunello e Luca Pes (a cura di), *Identici a chi? Contro l'Assessorato alle politiche per la cultura e l'identità veneta*, Quaderno n. 4 dell'Osservatorio Veneto, Venezia, 2002, p. 161 e p. 166.

²⁹ Manlio Cortellazzo, *Noi Veneti. Viaggi nella storia e nella cultura veneta...*, Verona, Cierre-Regione del Veneto, 2001, p. 4

³⁰ Piero Brunello e Luca Pes (a cura di), *Identici...*, cit., p. 191.

Personalmente – e qui esprimo una valutazione politica, sorretta però anche da ragioni interne allo statuto scientifico della disciplina storica –, non ho dubbi sul fatto che qualsiasi impostazione pedagogica mirante a radicare identità collettive attraverso l'insegnamento della storia sia da giudicare negativamente, perché verticistica, autoritaria, poco rispettosa da un lato della libertà dei singoli cittadini e dall'altro dell'autonomia della ricerca e dell'insegnamento.

Questo giudizio politico vale ovviamente per il passato come per il presente. Da un punto di vista storico però, non possiamo non rilevare come, nella società attuale, si manifestino e operino meccanismi e fenomeni sociali, un tempo inesistenti, che rendono vieppiù improponibile, inopportuno o anacronistico qualsiasi progetto, pilotato dall'alto, di creazione di identità collettive.

Mi limito a qualche cenno alla rinfusa, rinviando per gli approfondimenti alla bibliografia elencata in nota³¹. Sociologi e antropologi parlano di crisi, apparentemente irreversibile, di tutte le identità collettive, d'individualismo o addirittura di nichilismo di massa, di identità deboli anche sul piano personale, di appartenenze plurime, di cancellazione del passato e di appiattimento sul presente connesso al nuovo ruolo assunto dal sistema dei media. E non va dimenticato il fenomeno della forte mobilità territoriale e soprattutto, per quel che ci riguarda più direttamente, il problema dell'inserimento nelle nostre scuole dei figli degli immigrati...

Tenuto conto di queste dinamiche, è ragionevole pensare di poter conseguire, attraverso l'azione culturale e pedagogica, obiettivi identitari stabili (e cioè più ambiziosi e articolati di quelli perseguibili attraverso operazioni propagandistiche di corto respiro per le quali effettivamente l'uso pubblico della storia si mostra spesso pericolosamente efficace)? Ho dei seri dubbi, almeno per quanto riguarda il presente, ammesso e non concesso che in passato qualche risultato duraturo sia stato ottenuto³². Eppure sono ancora in

³¹ Sulla crisi della memoria e delle identità e sui nuovi comportamenti sociali si vedano: i saggi – in particolare quelli di A. Bonomi, M. Baldino e G. Gario – comparsi in "Iter. Percorsi di ricerca", n.5/6, 1992 e in "Meridiana. Rivista di storia e scienze sociali", n.16, 1993; Ugo Fabietti e Vincenzo Matera, *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*, Roma, Meltemi, 1999; J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Bologna, Baskerville, 1995 (ediz. originale: New York 1985); L.De Carli, *Internet. Memoria e oblio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997; Fausto Colombo, *La cultura sottile. Media e industria culturale in Italia dall'ottocento agli anni novanta*, Milano, Bompiani, 1998; Franco Volpi, *Il nichilismo*, Roma-Bari, Laterza, 1996, Remo Bodei, *La filosofia del Novecento*, Roma, Donzelli, 1997.

³² I processi di "costruzione della Nazione" sono stati studiati soprattutto sulla base dei documenti e del punto di vista delle classi dirigenti: sappiamo molto sulle operazioni poste in essere da chi deteneva il potere, continuiamo a sapere poco degli effetti prodotti sui governati; in altre parole, conosciamo abbastanza bene il messaggio co-

molti a ritenerlo possibile, forse perché condizionati dalla tenace persistenza di una cultura idealistica che induce a sopravvalutare il ruolo delle idee nel cambiamento sociale. In ogni caso, non mi è mai capitato di incontrare situazioni in cui sia stata la scuola a cambiare il mondo; di solito, anzi, avviene il contrario; perciò sono anche convinto che non potrà essere l'azione pedagogica la causa decisiva di un'eventuale futura resurrezione delle identità collettive.

A questo punto, però, una volta accettata l'idea che la finalizzazione identitaria dell'insegnamento della storia sia, a seconda dei punti di vista, inopportuna, inutile o perlomeno impraticabile, si pone un problema: a cosa potrà servire questa disciplina se viene meno il progetto di utilizzarla per costruire memoria condivisa e sensi di appartenenza?

Il rischio – come ha scritto Piero Bevilacqua – è che, in un mondo dominato dalle leggi del mercato, un insegnamento che si dimostri inidoneo a produrre risultati politicamente o economicamente misurabili venga molto ridotto, se non addirittura abolito.³³ Molti controbattono osservando che l'insegnamento della storia è utile perché sviluppa le capacità critiche; ho l'impressione, però, che si tratti di un'argomentazione piuttosto debole, generica e di maniera: quella di attivare le capacità di ragionamento non è infatti una potenzialità peculiare della storia, ma dovrebbe essere propria di tutte le discipline, comprese quelle che non vengono insegnate nella scuola dell'obbligo (sociologia, diritto, economia, antropologia...).

Per rivitalizzare e salvare l'insegnamento storico, appare urgente formulare proposte innovative, individuare delle vie d'uscita dallo stallo attuale. Ho già affrontato in altre occasioni tale questione³⁴; ma forse non è inutile tentare di riproporre, in forme e con argomentazioni in parte nuove, alcune considerazioni e spunti.

Fino a qualche tempo fa, molti di noi speravano che la valorizzazione didattica della storia locale potesse rappresentare un'autentica novità, un grimaldello capace di scardinare il modello ottocentesco – autoritario, anti-

dificato dall'emittente, ma non sappiamo altrettanto bene come tale messaggio veniva percepito e decodificato dal destinatario. In proposito, si vedano le osservazioni di Stuart J. Woolf, *La Valle d'Aosta: modello di un'identità proclamata*, in (a cura di) Stuart J. Woolf, *La Valle d'Aosta. Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità ad oggi*, Torino, Einaudi, 1995, p. 12: «Resta tuttavia difficile determinare quale accoglienza riceva, presso i diversi gruppi sociali e le generazioni successive, questa storia ufficiale e standardizzata dell'identità regionale o nazionale».

³³ Piero Bevilacqua, *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma 2000 (I ediz. 1997), spec. p. XI-XX e p. 33.

³⁴ L. Vanzetto, *L'insegnamento della storia e la costruzione sociale della memoria*; Idem, *Soggettività e insegnamento della storia* in L. Vanzetto e A. Manesso, *Cima Grappa, luogo conteso dalle memorie. Un percorso didattico tra fatti e rappresentazioni della storia del XX secolo*, Treviso, Istresco, Treviso 2001.

scientifico e perfino diseducativo – di didattica della storia imperniata su manuale, lezione frontale e interrogazione. Invece non è stato così: abbiamo ben presto capito che quel modello poteva essere compatibile anche con l'insegnamento della storia locale, come dimostra il recente manuale regionale *Noi Veneti*. E non se ne esce neanche proponendo un'equilibrata integrazione tra storie a scala locale e storia cosiddetta generale, perché il problema sta a monte, nell'impostazione complessiva da dare all'insegnamento della storia, locale o generale che sia. L'idea del laboratorio storico costituisce indubbiamente un tentativo interessante, anche se spesso volontaristico e occasionale; e tuttavia le riflessioni sulla didattica della ricerca laboratoriale appaiono incapaci, allo stato attuale, di affrontare e risolvere la questione, che resta cruciale e prioritaria, della relazione tra finalità interne ed esterne.³⁵

C'è un nodo problematico sul quale non si è riflettuto a sufficienza: quello del rapporto tra la storiografia, che è anche la scienza di riferimento dell'insegnamento storico, e la memoria collettiva, asse portante, presunto o reale che sia, delle identità³⁶. In questa sede mi limito a sottolineare un aspetto: contrariamente a quanto si dice comunemente, non è la memoria che serve alla storiografia, ma è la storiografia che serve alla memoria. La storiografia è solo una delle tante forze che operano per la costruzione della memoria collettiva e non è neanche la più potente: molti italiani sono convinti, ad esempio, che il nostro paese sia stato governato dai comunisti nell'ultimo mezzo secolo... un'affermazione che, ovviamente, non compare nei libri degli storici.

E allora va operata una specie di rivoluzione copernicana: al centro non sta la storiografia, con le memorie che le ruotano attorno; al centro – non immobile ma anch'essa in perenne traslazione – sta la memoria, di cui la storiografia, con la sua appendice dell'insegnamento storico, è soltanto uno dei tanti satelliti; certo, l'influenza è reciproca, come avviene del resto anche tra il sole e i suoi pianeti, ma al centro sta la memoria.

³⁵ Si vedano le osservazioni proposte alla nota 25; anche il Documento "L'insegnamento delle storie locali nel curricolo verticale di storia" presentato da alcuni docenti al Convegno di Treviso (23-24 settembre 2002) appare elusivo su questo piano: vengono proposte solo "finalità interne", da perseguire attraverso il laboratorio di storia locale, rimuovendo il fatto che la modalità laboratoriale non implica affatto la cancellazione delle "finalità esterne"; il problema dei "valori" permane anche in questo contesto e va quindi posto e risolto esplicitamente, senza ambiguità.

³⁶ Utili indicazioni nei percorsi didattici proposti dall'Istresco, in particolare L. Vanzetto e A. Manesso, *Cima Grappa...*, cit., soprattutto nel saggio di A. Manesso, *Percorsi della memoria e costruzione del sapere storico. Una rilettura di Halbwachs in chiave didattica*, pp. 145-155. Uno spunto interessante anche nella relazione presentata al Convegno di Treviso da Stefano Vitali, che ha parlato, a proposito delle funzioni degli Archivi pubblici, di «scivolamento dalla storiografia alla memoria».

Se è così, se la storiografia e l'insegnamento storico possono funzionare al più come fattori di rinforzo negli ipotetici processi di costruzione delle memorie e quindi delle identità collettive, allora aumentano ulteriormente le perplessità già espresse nelle pagine precedenti: anche coloro che continuano, senza particolari turbamenti, a rapportarsi ai ceti popolari in forme paternalistiche e autoritarie dovrebbero porsi seri dubbi circa l'opportunità di utilizzare il passato in funzione della politica, come strumento didattico per elaborare e radicare una certa identità anziché un'altra.

Per quanto mi riguarda, auspico che l'insegnamento della storia si tiri fuori definitivamente dall'arena in cui si combatte per imporre a tutti una memoria di parte e assuma almeno due nuove funzioni: mostrare ai giovani come la storia è stata utilizzata nel corso dei secoli da chi aveva il potere di farlo per cercare di plasmare e di condizionare le coscienze; mettere ciascuno in condizione di servirsi del passato per costruirsi una propria identità: una risposta, quest'ultima, a bisogni tipici della società dell'individualismo di massa deprivata della memoria, ma funzionale anche ad un suo auspicabile superamento, grazie alla via di fuga dalle costrizioni del "pensiero unico" offerta proprio dalla risorsa-passato.³⁷

Per questa strada, potremmo ottenere almeno due risultati di notevole rilevanza³⁸: la democratizzazione dei percorsi di costruzione della memoria (e cioè delle modalità di scelta tra cosa ricordare e cosa obliare) e un'efficace vaccinazione delle nuove generazioni contro qualsiasi uso pubblico del passato praticato per fini ignobili, contro quelle operazioni storico-culturali di

³⁷Si vedano le belle osservazioni di P. Bevilacqua, *Sull'utilità...*, cit.: «Solo avendo consapevolezza di ciò che gli uomini sono stati, è possibile immaginare una dimensione diversa da quella che gli uomini sono, progettare quello che essi possono diventare»; cancellare il passato «significherebbe, di fatto, accreditare per sempre come l'unico esemplare di uomo possibile l'*homo oeconomicus* [...] l'individuo unidimensionale e nevrotico dell'età delle merci» (p. 35); occorre salvare «la memoria e il sogno di una società diversa da quella che è» (p. 174).

³⁸ Queste proposte non significano affatto che non continui ad essere importante la conoscenza dei fatti del passato e dei nuovi quadri interpretativi che la storiografia è chiamata a elaborare; prima di affrontarne lo studio, però, è necessario prendere coscienza della relatività del sapere storico e delle modalità con cui esso viene costruito. Nel testo scritto della sua relazione presentata al Convegno di Treviso, Henri Moniot ha sostenuto che «il contributo storico [alla costruzione delle identità] sta nel proporre sul passato delle conoscenze abbastanza realistiche e intessute di intelleggibilità in modo che aiutino le identità sociali a definirsi e a ridefinirsi [...] non imponendosi dall'alto, né credendo di farlo dal passato»; «La storia [leggi storiografia] è allo stesso tempo complicità e conoscenza, questa ambivalenza è insuperabile»; «alcuni storici hanno saputo mettere in luce questa ambivalenza facendosene una ragione o molto semplicemente praticandola» (p. 3 del dattiloscritto); condivido in pieno queste osservazioni.

mobilitazione contingente delle coscienze che, in determinate circostanze favorevoli, si sono rivelate capaci di incidere sul comportamento collettivo.³⁹

Si dirà che servono strumenti e modelli operativi perché gli insegnanti possano avviare nelle singole classi un'operazione così complessa e, per molti versi, controcorrente e sconcertante.

L'Istresco ha recentemente prodotto un percorso didattico⁴⁰, adattabile anche alla scuola dell'obbligo, incentrato sul tema della costruzione della memoria e pensato proprio in funzione del conseguimento degli obiettivi susposti. Non sarebbe difficile ideare e sperimentare altri "percorsi" analoghi.

Me ne viene in mente uno, in particolare, la cui realizzazione consentirebbe, tra l'altro, di valorizzare il tanto bistrattato sussidiario della Giunta regionale, già disponibile in molte scuole. Il nuovo "percorso didattico" dovrebbe proporre un'analisi comparativa del volume *Noi Veneti. Viaggi nella storia e nella cultura veneta*, pubblicato nel 2001, e di un altro testo di analoga natura e fattura, intitolato *Mio Veneto. Libro sussidiario per la cultura regionale*.

Mio Veneto – o altri testi analoghi⁴¹ – era adottato e utilizzato nelle scuole elementari venete nei primi decenni del Novecento, fino a fascismo inoltrato. La cosa non sorprende: erano gli stessi programmi ministeriali a prescrivere l'insegnamento della storia regionale nella scuola dell'obbligo; quelli del 1905, ad esempio, così recitavano: «Il Programma vuole che la storia si insegni con particolare riguardo alla Regione [...]. Poiché tutte le Regioni d'Italia hanno, con memoranda concordia, cospirato allo stesso fine, l'Unità Nazionale, è giusto, nel discorrere di questa, ricordare la parte speciale che ciascuna regione ha avuto nel fondarla. [Il maestro] farà rilevare la nobile gara di patriottismo di uomini e popolazioni di ogni parte d'Italia»⁴².

³⁹ Si tratta di eventi tutt'altro che infrequenti; si pensi, ad esempio, all'esperienza fascista o ai recenti massacri nella ex Jugoslavia, alimentati e giustificati da memorie distorte, opportunamente riattizzate (si veda Paolo Rumiz, *Maschere per un massacro*, Roma, Editori Riuniti, 1996, spec. pp. 50-93). Affronta questo problema, portando l'esempio del conflitto fra Hutu e Tutsi, anche Maurizio Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità e memoria nella cultura contemporanea*, in *Saperi...*, cit., pp. 27-28, il quale però sembra convinto dell'efficacia di lungo periodo dell'azione pedagogico-identitaria: «Decidere che cosa si deve sapere del passato [...] significa prendere delle decisioni relativamente alla memoria collettiva delle generazioni future»; «Il che spiega [...] perché è così difficile realizzare qualsiasi riforma degli ordinamenti scolastici».

⁴⁰ L. Vanzetto e A. Manesso, *Cima Grappa...*, cit.

⁴¹ Ad esempio: A. Dusso, *Almanacco Veneto. Sussidiario per la cultura regionale e le nozioni varie ad uso delle scuole elementari*, Trieste-Milano, La editoriale libraria, 1924. Si ha notizia di una serie di profili regionali per la scuola elementare pubblicati a fine Ottocento (si veda, ad esempio, Vittorio Ranieri, *Gli Abruzzi. Libro sussidiario per la cultura regionale*, Milano, A. Mondadori, 1894), ma non è stato rintracciato il volume di tale serie dedicato al Veneto.

⁴² Ida Zambaldi, *Storia...*, cit., p. 672.

Il confronto tra i due sussidiari potrebbe mostrare efficacemente come uno stesso passato regionale può essere strumentalizzato per sorreggere progetti culturali e politici per molti versi opposti: la costruzione dell'identità nazionale all'inizio del Novecento, la costruzione dell'identità veneta all'inizio del terzo millennio. Cercare di capire con i ragazzi come e perché tutto questo può avvenire costituirebbe un'esperienza di altissimo valore formativo.

In più, otterremmo anche un altro vantaggio: una volta imboccata questa strada⁴³, la contestata dizione "Assessorato all'Identità Veneta" finirebbe per apparire anacronistica e priva di senso anche a chi l'ha scelta e l'ha adottata. Non si tratta, ovviamente, di un problema nominalistico, ma di sostanza. Le politiche scolastiche ispirate dall'Assessorato all'Identità mirano ad avvalorare ideologicamente la riscoperta postuma⁴⁴ delle identità locali (neolocalismo), una risposta difensivistica più o meno istintivamente data da ampi strati popolari ad un forte e reale bisogno di assicurazione. Tra le classi dirigenti, tale risposta non piace a molti, specie a sinistra⁴⁵; altri invece, come appunto l'Assessorato all'Identità, la coltivano e la incentivano pericolosamente, per ovvie ragioni contingenti di consenso politico. In ogni caso, il bisogno di assicurazione permane in tutta la sua concretezza e non si può rimuoverlo o ignorarlo. Forse, le classi popolari avrebbero trovato altre soluzioni ai loro problemi di spaesamento, se fossero state messe in condizione di controllare i meccanismi dell'uso pubblico della storia e dell'invenzione delle identità; e invece si è continuato, per oltre un secolo, a cercare di condizionarle attraverso il gioco della costruzione della memoria ...con i risultati che conosciamo.

⁴³ Sono ragionevolmente convinto che l'insegnamento della storia dovrà prima o poi confrontarsi con le tematiche qui riassunte, se vorrà sopravvivere. Certo il cammino non sarà facile, occorreranno tempi lunghi, gradualità, compromessi. E non mancheranno le resistenze di molti insegnanti, restii ad abbandonare le proprie certezze e la didattica tradizionale; un segnale in tal senso è venuto, durante il dibattito al termine del Convegno di Treviso, da Mauro Pitteri, il cui intervento, di stampo qualunquistico, sconcertante per la sua superficialità e imprecisione, è apparso però indicativo dello stato d'animo di una parte, spero minoritaria, degli insegnanti.

⁴⁴ Livio Vanzetto, *Identità locali nel Veneto del Novecento*, relazione presentata al convegno "Quale identità?" (Istituto regionale per la storia del Movimento di Liberazione in Friuli-Venezia Giulia, Trieste, 16 maggio 2001), e di prossima pubblicazione in un volume del trevigiano Istresco.

⁴⁵ Ma in Toscana, come ci ha raccontato Stefano Vitali nella sua relazione, l'amministrazione regionale ha recentemente proposto la creazione di una grande Biblioteca dell'Identità toscana.