

Un sentito « grazie », a mo' di premessa, agli organizzatori del seminario, **agli amici e colleghi della Società italiana di Didattica della Storia**, per l'onore che mi hanno fatto - in un contesto in cui la discussione sui curricula di storia si carica di **attualità** - chiamandomi a riflettere con voi, da Bruxelles, attorno **al tema della « rinazionalizzazione »** dell'insegnamento della storia.

Mi cimenterò con questo compito a partire dal mio angolo visuale, **in un'ottica un po' decentrata rispetto al caso italiano**, ma ugualmente attenta al modo con **cui il confronto con questo trend** - se di "trend" si tratta - potrebbe indurci a guardare diversamente ai termini della questione. E a valutare di conseguenza le scelte che commissioni e sub-commissioni di esperti, il governo, e a ruota tutti i soggetti in causa, saranno chiamati a fare in Italia.

Già dalle premesse, il tema **corrisponde a un modo di affrontare la discussione sull'insegnamento della storia che mi è congeniale**. Per la lettura politica, che la sottende innanzitutto – **che mette in relazione curriculum di storia, politiche dell'identità e centralità dello Stato nazionale** – ciò che peraltro, da quanto ci è dato sapere, è lo snodo essenziale, e la manchevolezza, rispetto a cui l'autorità competente, il ministero, ha fissato l'orizzonte della revisione delle Indicazioni che ci si prospetta.

La stessa formula scelta, "rinazionalizzazione", vale anche come un invito (che ho subito raccolto) a spostare il ragionamento da un'ottica italiana (dove ogni termine, "cultura", "nazione", "identità" – trascina con sé il suo carico di associazioni, di idiosincrasie...) in una dimensione transnazionale, almeno europea - dove è forse possibile attivare quelle stesse categorie come strumento euristico. Consentendomi di riallacciarmi (nella ricerca di un'eventuale linea di tendenza a cui l'Italia si starebbe adeguando) al tema di cantieri di ricerca comparativi che ho avviato e seguito negli ultimi 5-6 anni.

Richiamare categorie di questo tipo (de-nazionalizzazione, ri-nazionalizzazione) ha anche un altro pregio: ci invita a rappresentarci la storia insegnata a scuola in termini evolutivi, diacronici – mentre troppo spesso si è portati a trattarla come un dato meta-storico, scandito da ingiunzioni evidenti, richiamate in modo perentorio. Facendo leva sulla **connivenza** che, per tanti colleghi, il semplice fatto di essere prodotto, grosso modo, dello stesso sistema scolastico, dello stesso impianto programmatico induce.

Il discorso pubblico, non-scientifico sull'insegnamento sulla storia, può essere spesso letto **come una poetica che si tesse sulla memoria della propria esperienza di studio**. Questo riflesso non ha nulla di scandaloso - lo stesso Pierre Nora, non ha mai smesso di ragionare, sul piano dell'ego-storia, partendo dalla storia che aveva appreso a scuola. Ma che a volte conduce il dibattito lontano dalle pratiche d'insegnamento, dai problemi reali, dalle condizioni di possibilità dell'attuazione di un curriculum.

È con queste cautele, quindi, che intendo svolgere il programma di questa mattina: sforzandomi di storicizzare il dibattito che riaffiora oggi attorno a storia e nazione, storia e identità, per metterlo in prospettiva, e testarne le implicazioni sulla base di documenti, di lavori di ricerca pertinenti, che costituiscono il mio campo di osservazione. E anche la mia missione istituzionale – attraverso **l'Osservatorio del Consiglio d'Europa sull'insegnamento della storia** (OHE) con cui collaboro come consigliere scientifico, da due mandati.

Vi dico tutto ciò perché dal confronto sistematico con la varietà degli assetti scolastici europei, dalla collocazione estremamente variabile dell'insegnamento della storia nei curricula, confermata anche dal rapporto (il primo del genere) dello stesso OHE ricavo questo assunto: **la rinazionalizzazione non è in ogni caso un fatto assodato, e menchemeno un destino o una condanna**. Propongo invece di accoglierla come una possibile categoria interpretativa da applicare su casi di cui sempre dovremmo riconoscere le singolarità. La funzione della storia in un sistema (identitaria, civile, funzionale a competenze cognitive), non è mai leggibile in modo immediato. È più spesso il risultato di compromessi, di concessioni implicite, di inerzie.

Per dirlo altrimenti, il mio contributo a questa giornata vorrebbe essere analitico, e non allarmistico. Analitico e critico, perché – non veliamoci la faccia – parlando di « rinazionalizzazione » si avanza già qualcosa come una tesi, quasi un grido d'aiuto. E si dà per assodato (sul piano dell'inquadramento storico) qualcosa che resta, in parte da dimostrare, e su cui lo storico che cerco di essere si sente sfidato a scavare.

Parlando di **“RI-nazionalizzazione”** che cosa viene postulato? Che la storia presentata a scuola, un tempo, fu essenzialmente un'arma dei processi europei di *Nation building*. E soprattutto: che ciò che ci offrono le tradizioni d'insegnamento locali – obiettivi didattici, canoni, manuali – resta il lascito del lavoro di costruzione di una falsa coscienza, un po'

bellicosa, che un lavoro paziente di riqualificazione era riuscito a scalfire: in nome di soggetti, di obiettivi, che guardano **oltre lo spazio nazionale**, oltre la costruzione immaginaria della comunità. Oltre **l'invenzione di una tradizione**. La tesi, implicita, è dunque che si assisterebbe oggi, nella discussione sulla funzione della disciplina e sulle sue manchevolezze, ad un'involuzione, a una volontà di ritorno alle origini, di riattivazione di feticci culturali (*alcune proposte che si sono ascoltate – sull'uso didattico del libro Cuore, di Pinocchio – sembrerebbero piuttosto spostare la querelle sul piano dei "luoghi della memoria" scolastica, la madeleine di Proust, proprio come i manuali ottocenteschi, Levisse o Isaac, entrano nel dibattito francese sulla crisi del "romanzo" nazionale*).

Sulla scorta dell'esperienze di sintesi, di coordinamento di ricerche altrui, sfociate in due volumi, usciti negli Stati Uniti e in Francia nel 2023 e nel 2024, sul tema del posto delle minoranze (nazionali e culturali) nei curricula europei, mi è sembrato di intuire che i fili da sbrogliare siano più complessi. **Che le due direttrici storicamente verificabili, e che secondo l'ipotesi di cui sopra si collocherebbero in successione – la tendenza a de-nazionalizzare, prima, e a rinazionalizzare più tardi – si chiariscono a vicenda**, e come tenterò di mostrare, rientrano nella stessa dinamica, in cui lo stesso status epistemologico della storia è posto in questione. Che le due tendenze si alternano, si sovrappongono, per non dire che – in taluni casi – « sono » lo stesso processo

Certamente, occorre sfatare una rappresentazione ingenua, secondo cui nel processo – lo Stato-nazione – giocherebbe con la storia come il gatto col topo. Appropriandosene, per i suoi scopi, i suoi usi autoritari, lasciandola libera, riacchiappandola. Per cominciare, lo Stato non è la nazione, e una narrazione nazionale può vivere facendo a meno dello Stato e del curriculum. In secondo luogo, lo Stato-nazione di oggi – quello in cui le proposte di un Valditara vengono a cadere – non è lo Stato-nazione ottocentesco. Non lo è socialmente, non lo è sul piano dell'organizzazione formale dell'insegnamento.

I cantieri di ricerca che ho animato, sul *revival* delle minoranze "invisibili" (nelle grandi narrazioni canoniche, nelle finalità ufficiali della storia scolastica), prendono appunto le mosse dalle tanti "anti-nazioni". Dal rapporto conflittuale che gruppi minoritari, poteri locali, minoranze linguistico-culturali hanno avuto, in Europa, con le ambizioni sintetiche delle narrazioni nazionali. Per scalzarle e rivendicare uno spazio. In un intreccio, tra lotta per l'autodeterminazione politica, *History wars* nello spazio pubblico, e riforma scolastica e

curriculare, ce mostra, in soldoni, che non tutto si gioca a scuola, e che narrazioni contrapposte si confrontano tra loro.

Nel collezionare esempi, lavori di ricerca, dal Nord Europa ai Balcani, dall'estremo Ovest all'estremo Est del continente, ho constatato poi che in una prospettiva di lungo periodo – che abbracci gli ultimi 100 anni – **il nesso dei canoni, dei curricula, delle culture (laddove esistono canoni e curricula) col fenomeno della costruzione immaginaria della Nazione**, non è stato così indiscusso, così indifferenziato come si potrebbe credere.

La presa dello Stato-nazione sull'insegnamento è sempre stata un tema conflittuale, conteso – sia sul piano narrativo, sia sul piano istituzionale. Due esempi, concreti : in Gran Bretagna, un *National curriculum* è introdotto solo negli anni di M. Thatcher, nel 1991. In quel contesto, quindi, non la ri-nazionalizzazione, ma più banalmente la « nazionalizzazione », cioè la codificazione dell'insegnamento della storia a livello centrale, è un processo relativamente recente. Che opera tuttora in forme particolari, con altri progetti e canoni nazionali che sono stati formalizzati a ruota (in Scozia, in Galles, in Irlanda del Nord), speculari tra loro, ma che si definiscono anche in contrapposizione rispetto alla narrazione sintetica dello Stato.

In Belgio, dove dalla fine degli anni 60 l'educazione è una competenza esclusiva delle comunità federate, è in corso un processo di frammentazione narrativa, sostenuta dal governo della comunità fiamminga: col risultato che l'insegnamento della storia **si sta sì' ri-nazionalizzando**, ma nel nome di un "canone" (così viene chiamato) fiammingo, tutto da inventare, in nome di un imperativo : distinguersi dal canone nazionale belga, che peraltro è sempre stato debole.

Per citare un paese di maggior peso specifico, la Germania, la tutela dello stato federale non si estende ai curricula di storia: al punto che alla proposta di aderire all'Osservatorio – di cui parlavo prima – la Germania si è schernita adducendo come ragione la **natura federale** della competenza sui curricula.

Si contano anche altri fattori di concorrenza che operano rispetto al principio centralista, all'educazione a un passato fondante. Pensiamo al ruolo esercitato dall'autonomia delle comunità religiose, delle scuole, dei singoli insegnanti, o delle minoranze linguistiche. Come in Italia, dove l'unificazione linguistica della scuola non si è mai compiuta del tutto.

Sempre in Belgio, recentemente, davanti all'approvazione, nelle Fiandre, di un nucleo di competenze obbligatorie per la storia, una rete di scuole cattoliche ha sollevato

un'eccezione di incostituzionalità, adducendo l'illegittimità per l'autorità pubblica (in questo caso, il governo delle Fiandre) di legiferare sulle modalità dell'insegnamento, contro l'autonomia scolastico.

Il primo discrimine riguarda quindi – in un'epoca come la nostra, caratterizzata dall'ibridazione delle culture politiche, con l'ascesa di formazioni **nazionaliste ma anti-Stato** – il rapporto tra canone d'insegnamento, « narrazione nazionale » e potere centrale. Esiste evidentemente una tradizione di « récit » nazionalista, mitizzato – in Germania, nel Regno Unito, nei Paesi Bassi – a cui non corrisponde però lo strumento del curriculum comune, del libro di testo « normalizzato ». Affine a questi casi è la situazione dell'Italia, dove la libertà d'insegnamento è iscritta in Costituzione, e dove i programmi sono presentati come "Indicazioni", non vincolanti : l'ha ricordato Antonio Brusa nel dibattito in corso. L'ha ricordato in risposta a Ernesto Galli della Loggia, Paolo Mazzoli l'altro giorno, citando il regolamento del 99 sull'autonomia scolastica.

Dall'altra parte occorre ancora distinguere tra stati pluri-nazionali, che ammettono la coesistenza di ideologie nazionali contrapposte, e realtà, di cui il caso francese è l'archetipo, in cui la storia è stata utilizzata in modo costante e prescrittivo, come cemento dell'identità nazionale. Non è un caso se in Francia e solo in Francia, negli ultimi 40 anni, tutti i presidenti della repubblica si sono pronunciati pubblicamente, con forza, sull'assetto e la finalità dell'insegnamento della storia. Proponendo soluzioni metodologiche (ritorno alla cronologia – è il caso di Macron, pochi mesi fa ; ritorno alla narrazione e ai dati fondanti della coscienza nazionale, come Mitterrand negli anni '80)

Queste dissonanze fanno eco al diverso status della scuola rispetto allo Stato (prevalenza dell'istruzione religiosa o laica, dell'insegnamento privato o pubblico), e in ultima analisi col rapporto Stato-Nazione-Cultura.

In Francia, come si usa dire, lo Stato *ha preceduto* la nazione, e si è incaricato di metterne in forma i lineamenti. In Gran Bretagna o in Germania, palesemente non è così. In Svezia, direi, lo Stato c'è ma non si deve vedere troppo. Quando l'anno scorso una formazione nazionalista ha posto a inserire nei programmi l'idea di un canone letterario minimo, ne è seguita un'immediata levata di scudi contro l'idea che lo Stato prescrivere lo studio di questo o quell'autore

E l'ultima variante è il dato di fatto, oggetto dei lavori di ricerca che ho coordinato – in cui le costruzioni narrative nazionali – avvengono « dentro » lo Stato-nazione o in contrapposizione ad esso. Per chi invocasse un esempio, raccomando una escursione in Alto Adige, un caso che stranamente non viene considerato molto nella letteratura sulla dimensione politica dell'insegnamento della storia. Più lontano da noi, in Norvegia, in Finlandia, in Svezia, la nazione Sami – considerata popolo autoctono, portatore di identità nazionale, “minoranza nazionale” riconosciuta – mette in scena a scuola, un proprio romanzo nazionale a cavallo tra 3 nazioni storiche. Ma anche i Rom, anche le minoranze finnofone, anche gli ebrei, sono nazioni – per i curricula svedesi. Nazioni il cui posto si è espanso, negli ultimi anni. Come quello di ungheresi, rom, ebrei nei curricula rumeni.

In tutti questi caso, l'idea è però che minoranze apprendano la “propria” identità : che la scuola favorendo un percorso separato di *nation building* (senza stato), confermi la concezione etnoculturale dell'identità nazionale maggioritaria. Non tende in questa direzione, palesemente, l'approccio caldeggiato da Galli della Loggia – che veicola piuttosto un'idea volontarista, post-rivoluzione francese, della cittadinanza.

Esiste quindi un pattern comune di nazionalizzazione, che è possibile reiterare? Il canone fondativo paradigmatico che abbiamo in mente – sul piano internazionale – è quello della rivendicazione di un'origine felice, radicata nel passato lontano. *Nos ancêtres les Gaulois* – recitava così, il racconto nazionale per antonomasia, in Francia, e nei territori d'Oltremare o nelle colonie.

Tema ancora attuale per certuni (Sarkozy aveva dichiarato qualche anno fa, nel dibattito sulla legge sulla nazionalità, che i nuovi immigrati devono arrivare a pensare “i miei antenati sono i Galli”) : ma proprio di quello schema, post-rivoluzionario, dove l'adesione alla cittadinanza la conquista l'individuo, con lo studio, con la volontà politica e l'esercizio della democrazia, con l'iscrizione in un racconto a tesi – dove Clovis, Napoleone, De Gaulle formano un *continuum* coerente - che è in definitiva più un romanzo politico che storico. Dove l'identità nazionale è un teorema. Per contrasto, io non penso che generazioni di cittadini italiani abbiano vissuto l'incontro con la storia della civiltà greco-romana in questi stessi termini. Ma questa è un'altra faccenda, un monito che i miti non sono simmetrici o intercambiabili.

Non basta insomma dire che il canone storico istituito **racconta** la nazione – vale la pena di vedere **come la racconta**. La narrazione dominante, nei manuali in uso in Alto Adige – è evoluta, dal racconto di un popolo che si libera (evidentemente un popolo altoatesino, entro una *Heimat* diversa dalla comunità nazionale italiana) verso quella di un'unità felice, di una solidarietà interetnica nel nome dell'autonomia (ne parla bene Andrea di Michele in uno dei libri di cui parlavo).

Anche in Francia, il racconto di una nazione « figlia prediletta della Chiesa » è diventata a poco a poco, nei programmi scolastici, l'universalità, dei diritti, della laicità : in un sondaggio recente, insegnare la storia ha questa funzione civica per l'80% degli insegnanti (ed è per questo che i nemici della democrazia e dell'identità culturale francese, se devono ammazzare un professore, in Francia, prendono di mira un professore di storia). Un documentario, finanziato dal governo, sul destino della *Shoah* in Grecia è per me la rappresentazione plastica di questo nazionalismo occulto : vi si mostrano ad Auschwitz, letteralmente, i detenuti greci come i migliori tra i prigionieri, i più coraggiosi, i più virtuosi – e cioè nel mezzo di una catastrofe che annullava le appartenenze nazionali e i legami di solidarietà.

Ho accennato a questi possibili equivoci, a queste aporie, prima di tentare un discorso di sintesi, sulla grande smobilitazione delle mitologie nazionali che si è messa in moto – nella cultura, nella lingua, nella scuola europea – dopo gli spartiacque del 1945, del 1968, del 1989. Che le guerre del 900, assieme alle conquiste coloniali, rappresentino un marchio, un trauma – per le retoriche suprematiste, per l'eccellenza della nazione, non vi è dubbio. Dall'Ucraina alla Francia tutti i movimenti (anche culturali) che si richiamano al mito rassicurante, dell'unità devono in qualche modo fare i conti con la cesura del primo e secondo dopoguerra. E vivono nella paura costante di essere assimilati, come i post-fascisti italiani, come i nazionalisti francesi, svedesi, tedeschi, a negazionisti della lezione anti-totalitaria del 900, avversari del moto democratico tout court.

Se la osserviamo in una prospettiva pan-europea, però, la spinta anti-nazionalista ha operato in modo assolutamente asimmetrico, con due modalità contrapposte, o comunque incompatibili, a ovest e ad Est della Cortina di ferro. Delle dinamiche **della trasformazione dei sistemi d'insegnamento** in Europa centro-orientale, dal '45 all'89, possediamo dati abbastanza frammentari, studi empirici raramente tradotti, tantomeno in Italiano, e quasi nella totalità realizzati ex post, a molti anni da quelle esperienze. Si può dire, comunque, che

il fondamento nazionale, o nazionalista dell'ethos dell'insegnamento della storia è stata contrastato con le armi dell'ideologia, in nome di una vulgata internazionalista, ma spesso riattivato – a comando, in funzione della legittimazione del regime in carica, con venature xenofobe o escludiviste (la storia della Romania, per esempio, veniva insegnata, anche dopo la caduta del muro, come “storia **dei Rumeni**” – dentro e fuori dai confini).

Ad ovest, la **presa di distanze dalla visione della storia come illustrazione edificante**, dell'autoaffermazione della nazione e del suo carattere, è stato accelerato da un insieme di concause. Hanno pesato, in questo disincanto, **l'impatto emotivo** degli orrori della guerra, **la spinta politica** a superare i pregiudizi tra i popoli – prima con la **solidarietà obbligata** tra i paesi che costituiscono il “mondo libero”, **poi la pressione dell'integrazione europea**, e infine, sul piano **direi etico-ideologico**, la forza del discorso sulla democrazia, sui diritti culturali come ethos universale, metastorico.

Isolerei, per semplificare, **due forze centripete principali**, che hanno eroso – laddove questi esistevano – la coerenza lineare dei canoni nazionali : **il dialogo TRA le nazioni**, in nome di valori superiori, il superamento degli odi inveterati, e il **riconoscimento all'INTERNO alle nazioni di comunità culturali sub-statali**, che scompagina il mito dell'unità necessaria tra memoria culturale condivisa (e di fatto imposta) e cittadinanza.

Si tratta, notiamo, e fin dall'inizio, di **due principi asimmetrici**: il primo, procede nel nome dell'universale, di valori che trascendono la nazione “dall'alto”. La seconda, in misura crescente, nel nome dell'identità, della diversità. Un'erosione dal basso. Anche nell'accezione populista del termine, come nel discorso neoborbonico. A partire dagli anni '90, col contributo attivo della ricerca didattica, che le reti internazionali di insegnanti permettono di mettere in circolazione, il primo imperativo si carica di contenuti positivi (i concetti di coscienza storica, di empatia, di approccio multiprospettico) che vengono annessi ai curricula, a cominciare dall'Europa del Nord.

Semplificando un po', la de-nazionalizzazione seguirà da questo momento due traiettorie : una linea “fredda”, incentrata sulla codifica (in un linguaggio evidentemente transnazionale, a volte percepito come imposto dall'esterno, dall'estero) di competenze trasversali, attenzione alla diversità, al dialogo interculturale, che agiscono simbolicamente **contro** una rappresentazione carismatica, esclusiva della nazione. E uno “caldo”, connotato di cui mi dispiace non potere parlare più a lungo: quella politica della memoria, che assume una

dimensione politica, codificata e educativa a partire dalla riunione costitutiva dell'IHRA - *l'International Holocaust Remembrance Alliance*, a Stoccolma, nel gennaio 2000.

Se guardiamo dal lato dei vettori istituzionali di questa vulgata, i due ambiti d'azione (valori sopranazionali / memoria sopranazionale) accomunano il Consiglio d'Europa e l'UE, e propongono ciò che qualificherei come **un uso identitario della storia non nazionalista, anti-nazionalista**. Studi molto analitici hanno mostrato come la memoria delle vittime, del passato doloroso – è stata proposta ai governi, ai sistemi educativi, come una simbologia fondatrice. Fino a situazioni come quella svedese, dove nei curricula del 2000 ritroviamo la Shoah come l'unico evento storico prescritto come tale. Questa sintesi narrativa forte (che nelle intenzioni dovrebbe operare come antidoto a ogni razzismo, ogni deriva violenta), che corrisponde a un momento politico decisivo : l'ingresso nell'UE di 10 nove paesi. Un'alternativa più ispirata, più valida – come mito unificante – delle retoriche precedenti, il mito di una tradizione europea, la prospettiva della pace perpetua sul continente, che l'UE non aveva mai avuto la forza di imporre ai sistemi educativi.

L'educazione alla memoria (che puntava in effetti alla **riconciliazione di memorie**, soprattutto nazionali, contrapposte) ha fornito per certi aspetti, una narrazione nazionale di sostituzione, con tutti gli eccessi retorici che ciò porta con sé – e con un carico di denuncia – di un nazionalismo che fu obiettivamente, all'Est come all'Ovest, anche antisemita e xenofobo. Ma con una dimensione moralistica che ha sortito in qualche caso un effetto di sovraesposizione controproducente.

Quando e dove si inceppa allora la macchina immaginaria, la creazione di una coscienza comune (a cui il Parlamento europeo guarda ancora – ma, se si legge l'ultima risoluzione sul tema, con toni molto modesti, velatamente autocritici...)? E' all'indomani dell'allargamento dell'UE (aprile 2004) che si assiste a un rapido disincanto, legato all'esaurimento della spinta propulsiva dell'integrazione europea, unito a una percezione sempre più accesa delle minacce che pesano sulla sicurezza, sull'identità culturale dei paesi europei : terrorismo, immigrazione, visibilità crescente delle differenze culturali (al 2005 risale la rivolta delle banlieue parigine).

Fenomeni a cui le istituzioni transnazionali rispondono con un'accentuazione ulteriore di contenuti civici, etico-morali astratti nell'educazione. Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente (RACCOMANDAZIONE 2006/962 del Parlamento e del

Consiglio), che comprendono come competenza di cittadinanza la “capacità **di impegnarsi nella partecipazione attiva e democratica, in società sempre più differenziate**” sono state integrate in modo ufficiale tra i fini dell’insegnamento della storia. Con una pressione che è percepita, in qualche caso, come un attacco. E che in molti contesti (in Svizzera, in Francia, più tardi in Italia) si traduce in una compressione del posto della storia nel curriculum.

Direi che si possa collocare tra il 2004 e il 2006 il punto culminante e lo spartiacque tra i due processi, quando la parabola della denazionalizzazione incontra la traiettoria inversa. Momento storico che coincide con un passaggio molto significativo, periodizzante, nella cultura politica del continente: mi riferisco alle sconfitte, a ripetizione, dei referendum sulla costituzione europea. Un risveglio dell’identità nazionale che si ripercuote sulla scuola – nel Regno Unito, e ancor più in Francia – con la riabilitazione (su iniziativa del presidente della repubblica) dell’eredità coloniale. E il rimprovero mosso al rinnovamento didattico, di aver favorito, con il rifiuto della progressione cronologica, con la sua retorica universalistica, la smobilitazione del sentimento nazionale.

Vorrei notare una semplice coincidenza. Il rigetto, per referendum, del processo costituzionale europeo, avviene in serie : in Francia, nei Paesi Bassi, in Danimarca. Ed è proprio in questi paesi, gli ultimi due in modo più compiuto, che viene avanzata per prima la richiesta di reintrodurre un “canone” formale, obbligatorio – di storia nazionale.

Per tirare le somme su quanto mi sono forzato di esporre, e riassumere il mio punto di vista, attirerei l’accento su quattro conclusioni :

1.) La dinamica della de-nazionalizzazione è ancora operante, accanto a quella della ri-nazionalizzazione, con un evidente recupero politico dell’una e dell’altra posizione, che conduce non di rado a riscritture successive dei programmi, che tentano di cancellarsi a vicenda (come è avvenuto successivamente nei Paesi Bassi, in Spagna – con un ultimo curriculum accusato di essere troppo appiattito su una visione universale della cittadinanza) – ed esasperazioni polemiche delle posizioni.

2) La narrazione comune o « romanzo nazionale » (concetto francese, dove il rapporto tra storia e costruzione nazionale è del tutto particolare, ed ideologicamente cogente) non

esiste dappertutto o meglio – **racconta storie diverse**. E storie di cui vale la pena seguire la mutazione. Questo è un compito per la ricerca in didattica della storia.

3). La ri-nazionalizzazione è in parte una risposta populista, a quello che l'uomo della strada si aspetta dall'insegnamento della storia, in parte una reazione alla frammentazione delle fonti, alla crisi della verità, alla frammentazione della società stessa. E in parte, mi riferisco in particolare alle posizioni presenti in campo accademico, una reazione ad un'altra *doxa*.

4) Concludo con la piccola provocazione, che avevo anticipato. Mi pare che tutti i principi nel nome dei quali la centralità delle narrazioni nazionali è stata contestata – pongano la formazione dell'identità, individuale, di gruppo, al centro degli obiettivi dell'insegnamento della storia. Anche l'elogio dell'universalismo corrisponde insomma ad un uso normativo e morale della storia – che vuole soppiantare quello nazionale, e spesso non ci riesce, e comunque coesiste con esso.

A fronte di un dibattito che rischia di fossilizzarsi sull'alternativa "identità sì / identità no", questa contraddizione merita di essere colta, e l'appello a "a liberare gli insegnanti" lanciato dallo storico Patrick Garcia in conclusione di un libro recente, merita di essere ascoltata. "Liberiamoli" da che cosa? *"Dalle tante finalit  – cito – che si sono accumulate sulla materia, per focalizzarci di nuovo sulla conoscenza e sulla funzione critica della storia"*.