

***IL PATRIMONIO E LE SFIDE DI UNA STORIA INTERCONNESSA.  
A PROPOSITO DEL LIBRO DI T. MONTANARI, ISTRUZIONI PER L'USO DEL FUTURO. IL  
PATRIMONIO CULTURALE E LA DEMOCRAZIA CHE VERRÀ (ROMA, MINIMUM FAX,  
2014)***

di Maria Pia Donato

In Italia, “la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e di società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d’arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono insieme lingua, musica, architettura, arti visive, manifatture, cultura alimentare e che entrano nella vita quotidiana. La Costituzione stessa, all’articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio”.

Il brano citato non è tratto dal nuovo libro di Tomaso Montanari, *Istruzioni per l'uso del futuro*, né da suoi scritti precedenti come *Costituzione incompiuta*,<sup>1</sup> bensì dalle Indicazioni ministeriali del 2012 per la scuola primaria, nel capitolo dedicato alla storia, preambolo su *Il senso dell'insegnamento della storia*. Ed è anche il motivo per cui vale la pena soffermarsi sul saggio di uno storico dell’arte come Montanari che normalmente, anche per il suo taglio prettamente pubblicistico, esulerebbe dagli interessi di una rivista di storia, e per di più su temi che hanno accumulato un’abbondante bibliografia scientifica. Non solo i due ambiti – storia e arte, e tutti i beni culturali materiali e immateriali che, come tali, sono intrinsecamente storici – sono strettamente intrecciati nell’esperienza di tutti noi, prima ancora che nelle pratiche di ricerca, ma il libro interroga gli storici su una serie di questioni come la cittadinanza e l’integrazione culturale, l’educazione al patrimonio, la democrazia, il rapporto con il passato che non riscuotono sufficiente attenzione tra gli storici accademici, al di là della cerchia degli specialisti di didattica della storia e nonostante il loro impegno.

Articolato in una serie di parole chiave quali «ambiente», «conoscenza», «diritti e doveri», «educazione», «museo», «spazio pubblico», il libro si propone come un piccolo alfabeto civile, in cui sono rielaborati articoli apparsi in diverse sedi all’interno di un più coerente piano di riflessione. Montanari, specialista di arte barocca e di letteratura artistica, riprende temi a lui cari, esposti in altre pubblicazioni e occasioni di un vigoroso attivismo che ha fatto rapidamente dell’autore una figura pubblica di rilievo, capace di sollevare temi e questioni che generalmente restano confinati (in certi settori) del mondo accademico.

È necessaria a proposito della visibilità degli intellettuali una prima divagazione. Ricorre frequentemente il discorso sulla crisi della storia, e negli ultimi anni con crescente insistenza. Nel dibattito si confondono spesso crisi della disciplina nei suoi fondamenti epistemologici (tutta da dimostrare) e dello storicismo, crisi della storiografia in genere e di quella italiana, crisi dell’università e delle forme tradizionali di trasmissione del sapere, marginalizzazione dei profili esperti nell’arena pubblica, “presentismo” della società post-moderna, rifiuto (più o meno

---

<sup>1</sup> Scritto con A. Leone, P. Maddalena e S. Settis, Torino, Einaudi, 2013.

strumentale alle politiche neoliberiste) della cultura umanistica, e si potrebbe continuare. Insomma, anche per la storia si potrebbe fare un catalogo di piagnistei.<sup>2</sup> È vero tuttavia che, a differenza di specialisti di altre discipline, gli storici soffrono di una marginalizzazione nella sfera pubblica. O per meglio dire, di un confinamento rispetto alle altre scienze sociali, che non corrisponde all'espansione del "consumo" di storia e alla moltiplicazione degli attori e delle forme in cui si articola il discorso storico e memoriale. In Italia, ciò appare tanto notevole quanto capillare era stata la loro presenza in una vita culturale plasmata dai partiti. Basta osservare i programmi di un qualsiasi evento cultural-mediatico per notare quanto sia sparuta la presenza di storici. La lentezza molto italiana del ricambio generazionale sembra colpire in modo particolarmente sensibile la disciplina, e non tanto (non solo) nei ruoli universitari, ma soprattutto nella costruzione di profili di autorevolezza da spendere nell'arena pubblica, cosa di per sé vieppiù difficile per l'accademia e certamente problematica per la qualità del dibattito culturale nel suo complesso.

Rinunciamo in questa sede a discutere dei meccanismi di promozione culturale nell'Italia contemporanea e torniamo al libro. Contro un dilagante discorso pubblico che vede nei beni culturali una risorsa economica, da utilizzare per rilanciare il turismo se non per far cassa con iniziative di dubbio gusto a uso di ricchi borghesi, aziende del lusso e star del cinema, Montanari riafferma il valore civile, etico e politico del patrimonio artistico e paesaggistico, categoria che non denota un'entità amministrativa, ma l'eredità consegnata dalle generazioni passate a quelle future. Afferma il nesso inscindibile tra patrimonio e democrazia. I beni culturali sono strumenti di cittadinanza perché costituiscono un luogo terzo, sottratto alla logica del mercato. Ossigeno, non petrolio. Generano democrazia perché traducono in concreto, materialmente, la sovranità popolare; sono beni comuni per il bene comune e la loro fruizione è – dovrebbe essere – un diritto fondamentale della persona, come la salute e l'istruzione. La loro tutela non dipende solo dalle istituzioni preposte (ammettendo che non fossero ostaggio degli interessi privati e continuamente sotto attacco in nome di uno sviluppo economico che, in buona sostanza, si identifica con il mattone), bensì richiede l'impegno di tutti; dunque, il patrimonio costituisce una palestra di virtù civile. E se proprio deve produrre reddito, che sia attraverso forme partecipative e diffuse, fondate su buone pratiche di studio e di rispetto, che generino conoscenza, senso di appartenenza, tutela appunto, e delle quali l'autore fornisce alcuni esempi in contesti diversi.

Il nesso tra patrimonio e cittadinanza, pur non essendo esclusivo appannaggio né del nostro paese né dell'Europa, ha in Italia una particolare pregnanza per motivi storici di lungo periodo che risalgono almeno all'età comunale e soprattutto per la straordinaria innovazione introdotta dalla Costituzione repubblicana del 1948. La funzione civile del patrimonio è indissolubile dalla sovranità repubblicana (il patrimonio non appartiene genericamente allo stato ma alla nazione, un termine che compare poche volte nella Carta per denotare la comunità che preesiste alla rifondazione politica della repubblica, che deve dunque tutelarla). Ed è un principio intrinsecamente progressivo, come la democrazia liberale che nasce in Italia dal patto costitutivo all'indomani della guerra di liberazione: presuppone l'uguaglianza di diritto, ma tende anche all'uguaglianza di fatto, ovvero all'ampliamento dei diritti di cittadinanza e all'inclusione sociale.

Vale forse la pena di ricordare che un principio simile è affermato per la prima volta dalla Rivoluzione francese. Il substrato, certamente, esisteva già: da un lato, la tradizione civica, che soprattutto in Italia aveva nella conservazione dei monumenti pubblici un aspetto saliente della politica cittadina e delle identità locali, anche nel quadro del rafforzamento degli stati territoriali e delle monarchie nazionali; dall'altro, il grande slancio dei Lumi per la creazione di istituzioni

---

<sup>2</sup> La definizione è di C. Giunta, *Piagnistei. Sull'educazione, la globalizzazione, le tecnologie*, in «Italianieuropei», 3, 2012, pp. 30-37.

culturali di “pubblica utilità” sotto la protezione del sovrano o per iniziativa delle élites locali. Non è certamente un caso se il primo museo pubblico d’Europa è, a Roma, il Capitolino, nato nel 1734 dalla fusione delle collezioni civiche e dagli acquisti dei papi, e se tre anni dopo Anna Maria Ludovica di Toscana rende inalienabile le collezioni degli Uffizi, poi aperte al pubblico nel 1769.

Tuttavia, il legame tra patrimonio e democrazia interviene con la modernità politica dell’Ottantanove. Mettendo sotto la mano della Nazione i beni culturali sottratti al clero, agli aristocratici emigrati e poi alla corona nel momento in cui la sovranità passa al popolo e si deve “inventare” la repubblica, si pone il problema di cosa fare di questi beni una volta nella disponibilità di istituzioni che la rivoluzione ha distrutto. E che trasmettono valori e significati incompatibili con la rigenerazione della società. La soluzione è conservarli nei musei e nelle biblioteche e aprirli al pubblico. Sebbene inizialmente prevalga una finalità simbolica e creativa (servono, cioè, a celebrare il trasferimento di sovranità e a ispirare gli artisti), si afferma rapidamente una concezione educativa e politica del patrimonio (serve cioè d’istruzione ai cittadini perché possano esercitare in modo illuminato i propri diritti e doveri). Durante il Direttorio, i repubblicani, ossessionati dal problema di stabilizzare le nuove istituzioni, vedono nell’istruzione l’antidoto al passato (monarchico e terrorista) e costruiscono una complicata architettura di istituzioni educative di cui fanno parte musei, biblioteche, collezioni scientifiche; queste istituzioni devono al contempo servire al progresso degli studi, la cui istituzione apicale è l’Istituto nazionale delle scienze e delle arti.<sup>3</sup> E se la repubblica post-termidoriana è censitaria e borghese, intenzionata a contenere le spinte democratiche popolari, e non si fa scrupoli di privare gli altri paesi del loro patrimonio, e dunque l’istruzione è utilizzata come principio di esclusione, è pure vero che la stessa è intesa come il correttivo principale all’esclusione. Come tale sarà ripresa dalla III Repubblica.

Un secolo e mezzo dopo, i costituenti italiani, alle prese con il problema di far nascere una repubblica democratica, mettono la tutela del patrimonio e del paesaggio e la promozione del sapere tra i principi fondamentali della Carta, dove dialoga con gli altri principi costitutivi di libertà e uguaglianza dei primi quattro articoli, oltre che con gli articoli 33 e 34 del Titolo II.<sup>4</sup>

Ora, in quanto figura della storia, la funzione di cittadinanza che il patrimonio culturale può svolgere si deve necessariamente evolvere. Deve far fronte alle trasformazioni della società, e diventare strumento di integrazione per generazioni di cittadini che provengono da paesi, culture, storie diverse. In altre parole, se per due secoli e fino a qualche decennio fa, il problema della cittadinanza democratica poteva essere concepito in larga misura come un problema di classe, ora ha una nuova frontiera. O per meglio dire, oltre a una questione di inclusione sociale sempre attuale (anzi, viepiù attuale con l’allargarsi della forbice della disuguaglianza, che poi è la distanza che separa chi vive nei centri storici e chi nelle periferie degradate), ce n’è una nuova di inclusione etnica che non sia assimilazione. In una delle pagine più belle, *Ius soli*, Montanari scrive che il patrimonio può generare nuovi cittadini: gli stranieri che giungono in Italia possono fluire nella tradizione culturale italiana perché vivono in un territorio nel quale essa si manifesta in uno straordinario palinsesto che la Costituzione ha messo a disposizione di tutti. Sono immersi in una storia alla quale possono appartenere senza rinnegare la propria. A patto, naturalmente, che le istituzioni preposte alla ricerca e alla diffusione del sapere non rinuncino alla propria missione.

Cittadinanza, integrazione, istruzione sono dunque i punti di contatto tra storia e storia dell’arte, tra patrimonio e nuove sfide per la funzione civile della storia. E qui è necessaria la seconda divagazione, non priva di nessi con la prima.

---

<sup>3</sup> E. Pommier, *L’art de la liberté: doctrines et débats de la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1991; D. Poulot, *Surveiller et s’instruire: la Révolution française et l’intelligence de l’héritage historique*, Oxford, Voltaire foundation, 1996.

<sup>4</sup> Leone, Maddalena, Montanari, Settis, *Costituzione incompiuta* cit.

Se si confrontano le indicazioni ministeriali per l'insegnamento della storia degli ultimi decenni, non passa inosservato un certo cambiamento di prospettiva che è intervenuto. Nel 1979, nella scuola media, "l'insegnamento della storia...arricchisce l'individuo di una dimensione nuova: radicandolo nel passato, lo mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumere elementi per progettare il futuro. Dal momento che risulta essere il prodotto di una lenta stratificazione, il mondo circostante cessa di apparire come un dato esterno ostile ed immutabile, per proporsi come un campo aperto a nuove esperienze che contribuiranno a farlo evolvere ulteriormente."<sup>5</sup> Nelle indicazioni nazionali più recenti (2012), invece, l'"obiettivo della storia è comprendere e spiegare il passato dell'uomo" e l'apprendimento della storia aiuta a comprendere il presente e l'altro e generare il rispetto dei beni comuni. Si potrebbe in altre parole sostenere che si è passati da una concezione della storia – e di tutta la scuola – come strumento del cambiamento sociale, a una funzione conservativa (del vivere civile e delle testimonianze del passato). Dal futuro al passato, insomma.

È chiaro che in questo cambio di prospettiva hanno operato molti fattori, alcuni dei quali salutari. Da un lato, infatti, l'insistenza sul patrimonio è il risultato di una riflessione sulla didattica della storia che, negli ultimi decenni, ha fatto molti passi in avanti. Le indicazioni ministeriali risentono di queste esperienze, in particolare attraverso l'impegno del Centro internazionale per la didattica della storia dell'Università di Bologna e degli esperti che hanno contribuito alla stesura delle Indicazioni ministeriali come Ivo Mattozzi, che è stato anche uno dei più autorevoli sostenitori di un insegnamento della storia intrecciato con l'educazione al patrimonio.<sup>6</sup> Ciò nel quadro di una precisa azione di incoraggiamento della Commissione Europea relativamente alle politiche educative dei paesi membri.<sup>7</sup> Il riferimento all'esperienza concreta, che pure era già presente come indicazione di massima nei documenti ministeriali precedenti, diventa così operativo e apre la strada a una didattica di tipo esplorativo che permetterebbe ai piccoli di capire il mutamento osservandone le tracce, e al contempo di scoprire le loro città, le loro comunità. Si potrebbe dire: di costruire la propria identità di cittadini, se la nozione di identità non fosse troppo carica di significati proprio nel contesto della tormentata vicenda dell'insegnamento della storia nella scuola italiana. Le indicazioni nazionali del 2007 e del 2012, infatti, sono anche il risultato di un opportuno correttivo all'impianto fortemente ideologico introdotto pochi anni prima dalla cosiddetta riforma Moratti, nel quale il ruolo identitario era fortemente enfatizzato in chiave occidentale, cristiana, nazionale e regionalistica tanto da sollevare la reazione di gran parte degli storici.<sup>8</sup> Si è dunque sostituita la nozione di identità con quella di appartenenza, postulando così, come hanno giustamente notato W.

---

<sup>5</sup> D.M. del 9 febbraio 1979. Qualche anno dopo, nei documenti di indirizzo per la scuola elementare, si precisa che "l'oggetto di questa disciplina è lo studio degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente" e persegue due obiettivi generali: "avviare il fanciullo a costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui vive; avviare il fanciullo alla [...] comprensione dei fenomeni storici e sociali" acquisendo, tra l'altro, la crescente consapevolezza che i problemi con i quali l'uomo si è dovuto confrontare si sono presentati in modi diversi ed hanno avuto soluzioni diverse" (DPRM 12 febbraio 1985).

<sup>6</sup> A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008; B. Borghi (a cura di), *Un patrimonio di esperienze per la didattica del Patrimonio*, Patron, Bologna 2008; B. Borghi, C. Venturoli (a cura di), *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, Patron, Bologna 2009.

<sup>7</sup> Approfondimenti disponibili su <http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/>

<sup>8</sup> A. Brusa, L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008.

Pancierera e A. Zannini<sup>9</sup>, una sorta di intrinseca pericolosità della prima che finisce per accantonare il problema della cittadinanza, appunto.

La domanda è sempre la stessa: cosa definisce una comunità, la comunità alla quale ci si vuole/deve sentire parte e tutelarne l'eredità, quando questa comunità cambia molto rapidamente? Una domanda alla quale si sono date storicamente risposte molto diverse, ma che in Italia stenta a esser messa al centro del dibattito (e dell'agenda).

Montanari dice da storico dell'arte: il patrimonio che si trova nel nostro paese parla una lingua che tutti possono imparare a parlare. In un certo senso, ha gioco facile dato che può sostenere la coincidenza tra territorio politico e tradizione culturale, perché il patrimonio al quale si riferisce è quello che fisicamente si trova in Italia e che la rende inconfondibile. Uno *ius soli sui generis*. E scrive, in pagine molto belle, che le opere d'arte, i monumenti, il paesaggio hanno l'incredibile capacità, nella loro materialità e bellezza, non solo di farci intuire i sentimenti, i valori, l'esperienza degli uomini del passato, ma anche di farci immaginare le emozioni delle generazioni future, di fronte a quegli stessi monumenti.

L'autore per la verità, complice il taglio polemico-saggistico del suo scritto, oscilla talvolta tra due concezioni del patrimonio, una ascrittiva e l'altra evolutiva (o inclusiva). Un'oscillazione che si può anche intendere tra una visione culturale e una politica della cittadinanza, sebbene egli abbia cura di esprimere il rifiuto di una concezione dell'identità culturale come ricerca delle radici, preferendo quella del fluire di un fiume,<sup>10</sup> ed insista giustamente sul patriottismo costituzionale che la Carta repubblicana, pur nata in un contesto molto diverso, è ancora capace di generare.

Ora, che storia raccontiamo di questi monumenti e attraverso questo patrimonio? Se lo storico dell'arte può forse eludere la domanda, lo storico non può.

Non alludo qui ai problemi di incomprensione, anacronismo, sollecitazione eccessiva che esiste sempre nell'uso delle immagini e delle opere d'arte da parte degli storici,<sup>11</sup> ma al valore euristico e didattico di queste tracce del passato. Più in generale, che storia italiana raccontiamo, a un'Italia che cambia? La storia può svolgere una funzione identitaria al plurale?

Il problema, in verità, non si pone per la storiografia scientifica se non in controtuce. È vero che la storiografia italiana, specie la contemporaneistica, si concentra di preferenza sulla storia italiana (non fosse altro per la difficoltà di disporre di finanziamenti sufficienti a intraprendere ricerche all'estero). Ma per quanto la storia interconnessa, transnazionale e globale non abbiano grande tradizione, è innegabile che negli ultimi quarant'anni almeno, buona parte della ricerca storica in Italia come altrove si è impegnata a restituire la pluralità di intrecci, gli scambi, i meticciami della storia "nazionale", come anche la violenza reale e simbolica dispiegata nel tempo per occultarli o impedirli. Ed è anche vero che la riflessione pedagogica degli storici non evita di interrogarsi sulle sfide della società multietnica e del mondo globalizzato, almeno come orizzonte problematico.<sup>12</sup>

Nondimeno, il problema si pone acutamente nel discorso pubblico, nella storia che si "consuma", e naturalmente nella scuola di ogni ordine e grado. Insomma, in termini brutali, se è per andare a scoprire l'innato genio italiano di fronte a Leonardo, o le radici cattoliche della nostra società di fronte a una pala d'altare o un battistero, meglio stare in classe.

Giustamente, le indicazioni nazionali insistono sulla necessità di aggiornare l'insegnamento sin nei primi cicli d'istruzione sui risultati e le tendenze della storiografia esperta, nella convinzione

---

<sup>9</sup> W. Panciera, A. Zannini, *Didattica della storia*, III edizione aggiornata, Firenze, Le Monnier, 2013, p. 94.

<sup>10</sup> Derivata da E. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, eredità, memoria*, Bologna, il Mulino, 2012.

<sup>11</sup> F. Haskell, *Le immagini della storia. L'arte e l'interpretazione del passato*, Torino, Einaudi, 1997.

<sup>12</sup> *La storia è di tutti* cit.; E. Perillo (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Milano, Franco Angeli, 2011.

che “proprio la ricerca storica e il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea offrano una base per riflettere in modo articolato ed argomentato sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta”. Tuttavia, l’insistenza cade poi sull’“unità del genere umano” e sugli “snodi periodizzanti della vicenda umana”, il che diventa tanto più problematico se si tiene a mente che la scansione cronologico-sequenziale del programma è cambiata (dalla III classe elementare alla V: dall’ominazione alla caduta dell’impero romano, poi prosegue fino al contemporaneo nella scuola secondaria di primo grado) e che quindi non si lasciano molte occasioni per una riflessione sulla storia plurale d’Italia attraverso la scoperta delle tracce materiali del passato, né per tutte quelle attività di educazione alla cittadinanza e temi trasversali che pure in teoria rientrerebbero nell’ambito dell’insegnamento della storia.<sup>13</sup>

Inoltre, tanto nell’attività in classe quanto nella scoperta del patrimonio storico e artistico, i docenti dovrebbero essere in grado di fare quel che si chiede loro. Ha ragione Montanari, quando dice che la scuola dell’infanzia e primaria spesso riesce a trasmettere conoscenze e curiosità per la lettura contestuale delle opere del passato, poi dilapidate alle superiori. Ma temo che sia un po’ ottimista, perché a tante situazioni di eccellenza, dove si intesse il dialogo tra insegnanti, università e associazioni locali (fanno autorità l’Emilia Romagna con il Centro internazionale di didattica della storia e la Lombardia con l’associazione Clio92 e l’organizzazione della *Storiainrete*), corrispondono molte più situazioni di afasia.

Con l’approccio universalistico e la scansione incongrua dei contenuti cronologico-sequenziali, la lista degli aspetti problematici non è finita.

In primo luogo, mancano gli strumenti didattici appropriati. A parte alcuni interessanti contributi, che però sono per lo più di natura metodologica,<sup>14</sup> la manualistica finisce per essere ben tradizionale nell’organizzazione dei contenuti. E siccome l’unica cosa certa è che bisogna “fare” la preistoria (e, non dimentichiamolo, con la riforma Gelmini del 2009, le ore di scuola sono drasticamente diminuite), alla manualistica si finisce per tornare. Per quanto non esista più un “programma” come in passato, la progettazione di curricula originali e ricchi è un’operazione molto complessa. Aggiungo che non mi pare esistano, ad oggi, pubblicazioni che guidino nella pratica e con facilità i docenti nell’attività di scoperta del patrimonio in chiave interculturale, né che i pur meritori servizi didattici museali si muovano lungo tale direttiva, fatta salva l’attività delle associazioni più attente ma molto disparatamente presenti sul territorio nazionale.

Si giunge così all’aspetto cruciale, la formazione dei docenti. Molto giustamente, all’indomani del riordino dei corsi universitari di scienze della formazione primaria, sono state avanzate numerose perplessità sulla possibilità delle università di fornire la preparazione che si presupponeva nelle Indicazioni nazionali per la scuola del primo e secondo ciclo.<sup>15</sup> In effetti, la situazione degli insegnamenti storici in questi corsi non è brillante, dato che l’area storico-geografica rimane debolissima, come tutti gli insegnamenti disciplinari. Inoltre, pochissime università hanno

---

<sup>13</sup> Panciera e Zannini, *Didattica della storia* cit.

<sup>14</sup> L. Landi, *Di chi è questa storia? Proposte didattiche per le classi multiculturali*, Roma, Carocci, 2010; E. Perillo, *Le storie d’Italia nel curriculum verticale. Dal paleolitico ad oggi*, Castel Guelfo, Cenacchi, 2011 (questi due volumi svolgono anche concretamente contenuti e temi di storia interculturale); M.T. Rabitti, C. Santini, *Il Museo nel curriculum di Storia*, Milano, Franco Angeli, 2008.

<sup>15</sup> “C’è da chiedersi quanti insegnamenti su queste nuove prospettive della storia le nostre Università possono mettere a disposizione della formazione iniziale dei docenti, ma anche quanti insegnamenti di didattica della storia, quanti insegnamenti che trattino in specifico dello statuto epistemologico della disciplina e mettano in grado di analizzare le discipline storiche», F. Marostica, ‘Qualche riflessione sul nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti (di storia)’, in «Storia e futuro», 27, 2011 [http://www.storiaefuturo.com/it/numero\\_27/didattica/](http://www.storiaefuturo.com/it/numero_27/didattica/) (ultimo accesso 18.6.2014).

organizzato corsi integrati dall'antichità al contemporaneo. In alcune gli insegnamenti sono a scelta dello studente, nella maggior parte si impone questo o quello. Aggiungiamo che quasi nessun corso prevede insegnamenti storico-artistici.<sup>16</sup>

Sulla formazione degli insegnanti delle superiori, il discorso non è diverso. Le tanto contestate SSIS erano riuscite a generare alcune esperienze fertili, che i nuovi Tirocini Formativi Attivi non sembrano poter riprodurre.<sup>17</sup> Quanto ai programmi, è vero che quelli del 1960 ai quali si è finiti per tornare hanno il merito, paradossale, di essere talmente ampi da permettere una certa libertà di scelta dei contenuti didattici, ma anche in questo caso si pone acutamente la contraddizione tra dover fornire comunque le competenze minime (con meno ore di lezione) e voler tentare approcci più innovativi alla storia interconnessa. A patto, naturalmente, di saper cosa sia e come insegnare la storia interconnessa...

C'è da dire che alle superiori il problema del patrimonio non si pone più nello stesso modo che nel primo ciclo: non si tratta più di una scoperta della storia attraverso le tracce del passato e, viceversa, del patrimonio attraverso la storia, ma di uno studio propriamente storico-artistico, con il proprio oggetto e le proprie scansioni cronologiche e geografiche. Peccato però che in Italia la storia dell'arte non sia, o non sia più, insegnata in buona parte delle scuole superiori. E la storia non si è salvata da tagli di ore e da azzardati connubi con altre discipline, in particolare la geografia, che non sarebbero azzardati dal punto di vista epistemologico se non fossero incongrui con la formazione dei docenti, appunto, e determinati da mere ragioni di cassa.

Insomma, per concludere, temo che fino a che la ricerca storica e storico-artistica non accetterà di “sporcarsi le mani” e fare della riscrittura della storia del patrimonio una priorità, un tema esplicito e collettivo a tutti i livelli del confronto specialistico e pubblico, non si potrà farne la leva di una storia plurale e condivisa. Ben venga, quindi, anche un libro politico e polemico come *Istruzioni per l'uso del futuro*.

---

**Giornaledistoria.net è una rivista elettronica, registrazione n° ISSN 2036-4938. Il copyright degli articoli è libero. Chiunque può riprodurli. Unica condizione: mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.giornaledistoria.net](http://www.giornaledistoria.net).**

---

<sup>16</sup> Da qui, oer altro, è recentemente scaturita l'iniziativa dei docenti di discipline storiche nei corsi di scienze della formazione primaria <http://www.laricerca.loescher.it/index.php/component/content/article/37-scritto-da-voi/902-la-qualita-dipende-da-tutti> (ultimo accesso 18 giugno 2014).

<sup>17</sup> *La formazione degli insegnanti di storia. Tradizioni, esperienze, prospettive, Atti del convegno promosso dalla Società italiana per la storia dell'età moderna*, a cura di W. Panciera, Manfredonia 27 marzo 2009, in 'Mundus. Rivista di didattica della storia', 3-4, 2009 ; R. Parisini (a cura di), *La formazione degli insegnanti di storia: bilancio delle SSIS e prospettive*, Bologna, BUP, 2010.

Condizioni per riprodurre i materiali --> Tutti i materiali, i dati e le informazioni pubblicati all'interno di questo sito web sono "no copyright", nel senso che possono essere riprodotti, modificati, distribuiti, trasmessi, ripubblicati o in altro modo utilizzati, in tutto o in parte, senza il preventivo consenso di Giornaledistoria.net, a condizione che tali utilizzazioni avvengano per finalità di uso personale, studio, ricerca o comunque non commerciali e che sia citata la fonte attraverso la seguente dicitura, impressa in caratteri ben visibili: "www.giornaledistoria.net". Ove i materiali, dati o informazioni siano utilizzati in forma digitale, la citazione della fonte dovrà essere effettuata in modo da consentire un collegamento ipertestuale (link) alla home page [www.giornaledistoria.net](http://www.giornaledistoria.net) o alla pagina dalla quale i materiali, dati o informazioni sono tratti. In ogni caso, dell'avvenuta riproduzione, in forma analogica o digitale, dei materiali tratti da [www.giornaledistoria.net](http://www.giornaledistoria.net) dovrà essere data tempestiva comunicazione al seguente indirizzo [redazione@giornaledistoria.net](mailto:redazione@giornaledistoria.net), allegando, laddove possibile, copia elettronica dell'articolo in cui i materiali sono stati riprodotti.