

Insegnare l'Europa

Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei

a cura di Falk Pingel

Φ Edizioni
Fondazione Giovanni Agnelli

Copyright © 2003 by *Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli*
via Giacosa 38, 10125 Torino
tel. 011 6500500, fax 011 6502777
e-mail: staff@fga.it Internet: <http://www.fondazione-agnelli.it>

Traduzioni di

Michela Ferrante (spagnolo), Luigi Giaccone (inglese), Carla Palmieri (francese)

ISBN 88-7860-182-9

Indice

Introduzione

Nazioni ed Europa nell’educazione scolastica: come vediamo noi stessi e gli «altri»?

Falk Pingel

1.	L’Europa in cammino verso lo stato federale?	XIII
2.	La nuova situazione pedagogico-politica	XV
3.	Verso un’educazione europea?	XXII
4.	Situazione generale dei programmi e dei manuali	XXVIII
5.	I risultati principali dell’analisi dei libri di testo	XLV
6.	Multiculturalismo: sfida europea o tendenza globale?	XLVI
7.	I Balcani e l’Europa sudorientale	L
8.	Dalle guerre mondiali alla «pace europea»?	LVI
9.	La predominanza dell’approccio storico nazionale	LVIII
10.	L’Europa come definizione spaziale	LIX
11.	L’Europa come «media» degli sviluppi che vanno al di là dei singoli stati nazionali	LIX
12.	L’Europa tra la terra natale e il mondo universale	LXI
	<i>Conclusione</i>	LXVII
	<i>Bibliografia</i>	LXX

Prospettive sull’Europa

Insegnare la singolarità dell’Europa

Charles-Olivier Carbonell

3

1.	Perché una «storia europea dell’Europa»?	4
2.	Una storia della singolarità dell’Europa	7
3.	Insegnare la storia della singolarità dell’Europa: tra difficoltà e necessità	10

Indice

Un’idea di Europa: uno sguardo dall’altro lato dell’Europa	
<i>Attila Pok</i>	13
1. Le regioni nell’Europa di oggi	13
2. Regioni simboliche dell’Europa: alcune definizioni del passato	15
3. Simbologia e realtà delle regioni europee nell’ultimo decennio	19
4. Civiltà e progresso: speranze e timori del passato e del presente	21
5. La sfida più grande	25
<i>Bibliografia</i>	28
Tradizione religiosa e identità nazionale nell’Europa sudorientale	
<i>Răzvan Theodorescu</i>	31
1. La scelta tra oriente e occidente	33
2. Il dominio dell’ortodossia	36
3. La tolleranza religiosa	41
<i>Bibliografia</i>	43
Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica	
<i>Alistair Ross</i>	47
1. Perché insistere tanto sull’educazione civica?	47
2. Identità europea, nazionale e globale	54
3. Per una definizione di educazione civica	57
4. Aspetti dei tre tipi di programma	64
5. L’educazione civica all’interno di questo dibattito	65
6. Qual è l’opinione degli educatori europei?	69
<i>Bibliografia</i>	74
Diversi modi di vedere l’integrazione europea	
<i>Juan Díez Medrano</i>	81
1. Germania: concorrenza della manodopera, aporie democratiche e nazionalsocialismo	83
2. Spagna: modernizzazione, prestigio e regime franchista	85
3. Gran Bretagna: sovranità, identità e welfare state	86
4. Il significato del silenzio	87
5. Autopercezione nazionale, memoria collettiva e integrazione europea	88
<i>Bibliografia</i>	95

Contributi sulle realtà nazionali. Unione europea

Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia
dell’educazione secondaria obbligatoria

Rafael Valls

101

Introduzione

- | | | |
|----|--|-----|
| 1. | Organizzazione generale del «curriculum» proposto | 101 |
| 2. | I secoli X-XIX | 104 |
| 3. | Il corso in cui è previsto lo studio del XX secolo | 107 |
| 4. | Educazione civica | 111 |
| 5. | Geografia | 112 |

Bibliografia

113

L’Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi:
verso una nuova comunità immaginaria europea?

Hélène Baeyens

117

- | | | |
|----|---|-----|
| 1. | La collocazione dell’Europa in quanto «entità storica
e geografica» nei programmi dei Collèges d’Enseignement
Général | 118 |
| 2. | La comunità immaginaria europea tra stagnazione
e ricomposizione | 124 |
| 3. | Una storia della costruzione europea assai succinta | 125 |
| 4. | La costruzione europea in geografia: un oggetto del potere | 126 |
| 5. | Verso la ricomposizione di una comunità immaginaria europea | 130 |
| 6. | Sintesi dei riferimenti all’Europa e alla Ce e definizione
dell’identità politica europea | 131 |
| 7. | L’affermazione di un «noi» francese e europeo | 133 |

Bibliografia

138

L’Europa del Novecento: un’analisi dei manuali di storia
della scuola media italiana degli anni Novanta

Luigi Cajani

141

Bibliografia

165

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi». Esempi da libri di educazione civica italiani

Olga Bombardelli

167

- | | | |
|----|----------------------------|-----|
| 1. | Considerazioni preliminari | 167 |
|----|----------------------------|-----|

Indice

2.	L'educazione civica nella scuola italiana	168
3.	I libri di educazione civica	170
4.	Il processo di integrazione europea nei libri di educazione civica	171
5.	Impostazione didattica	185
6.	Sintesi e proposte	188
	<i>Bibliografia</i>	190

L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito: insegnamento e apprendimento

<i>Keith Crawford</i>	193	
<i>Introduzione</i>	193	
1.	Il programma scolastico nazionale di storia nel Regno Unito	200
2.	Finalità, metodologia e campionature	208
3.	I regni medievali: la Britannia (1066-1500)	209
4.	La nascita del Regno Unito (1500-1750)	214
5.	La Gran Bretagna tra il 1750 e il 1900	215
	<i>Conclusione</i>	216
	<i>Bibliografia</i>	217

L'Europa nei testi di geografia inglesi

<i>John Hopkin</i>	223	
1.	La dimensione europea nel programma scolastico nazionale	224
2.	Il programma nazionale di geografia e la dimensione europea	225
3.	Capire l'Europa attraverso i libri di testo di geografia	228
4.	L'Europa nel mondo	229
5.	L'immagine dell'Europa	232
6.	Tematiche europee	234
	<i>Conclusione</i>	240
	<i>Bibliografia</i>	242

«Un lento avvicinamento all'Europa»: la dimensione europea nei testi britannici di storia contemporanea

<i>Mark Engel</i>	247	
	<i>Bibliografia</i>	254

L'Europa si sta aprendo al resto del mondo? I cambiamenti avvenuti nella rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici della Germania dopo la riunificazione (Wende) del 1989-90

<i>Rolf Westheider</i>	257
1. Il periodo antecedente la «storia contemporanea»	257
2. Dal periodo carolingio all'Europa moderna	260
3. Il XX secolo	264
<i>Conclusione</i>	277
<i>Bibliografia</i>	278

Visioni del mondo legate alla geografia: l'Europa vista dagli studenti della Germania

<i>Armin Hüttermann</i>	281
<i>Introduzione</i>	281
1. Le immagini mentali del mondo dal punto di vista di un geografo	281
2. Studi sulla localizzazione: la conoscenza topografica	284
3. Studi sulle immagini mentali	296
<i>Conclusione</i>	300
<i>Bibliografia</i>	300

Cittadini della Germania e dell'Ue.

La rappresentazione dell'Europa nei manuali scolastici tedeschi di educazione politica

<i>K. Peter Fritzsche</i>	303
1. L'educazione politica in Germania: democratica e rivolta all'Europa	303
2. Lo sguardo nazionale rivolto all'Europa: risultati di una prima analisi dei manuali scolastici	305
3. La nuova generazione di manuali scolastici si presenta maggiormente europea	306
4. Il cittadino dell'Unione alla ricerca del proprio ruolo in Europa e nel manuale scolastico	315
5. I tedeschi nell'Europa del futuro...	319
<i>Bibliografia</i>	320

Indice

L'Europa nei manuali greci di educazione civica <i>Despina Karakatsani</i>	323
1. L'istruzione e la cittadinanza europea	323
2. L'Europa nei programmi della scuola greca	325
3. L'idea d'Europa nei manuali di educazione civica	328
4. Aspetti dell'Europa nei manuali di geografia e di storia	334
<i>Conclusione</i>	337
<i>Bibliografia</i>	341
 <i>Europa orientale</i>	
Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali? La rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici russi di «storia mondiale» <i>Michail A. Bojcov</i>	345
1. Medioevo e prima età moderna	346
2. La geografia politico-culturale d'Europa	347
3. La trasformazione dell'Europa	351
4. La Russia tra Europa e Asia	354
5. Il XX secolo	355
<i>Bibliografia</i>	367
 Alla ricerca di un cammino verso l'Europa: la dimensione europea nei testi di storia del XX secolo della Russia <i>Vera Kaplan</i>	369
1. La dicotomia tra totalitarismo e democrazia nei testi di storia mondiale	370
2. I libri di testo di storia russa	379
<i>Bibliografia</i>	398
 L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania <i>Mirela-Luminița Murgescu</i>	401
1. Il concetto di Europa	405
2. L'Europa e il resto del mondo	415
3. La ricerca dell'unità europea	419
4. I romeni e l'Europa	420
<i>Bibliografia</i>	425

L'«altra» entità politica esterna e le immagini dell'Europa
nei manuali di storia moderna della Bulgaria successivi
al 1917

<i>Snezhana Dimitrova</i>	429
<i>Bibliografia</i>	444

La storia europea all'università di Belgrado:
momenti concettuali della sua rappresentazione

<i>Milan Ristović</i>	449
<i>Bibliografia</i>	461

Ricerca storica e redazione dei libri di testo nelle entità
statali nate dalla Jugoslavia socialista

<i>Neven Budak</i>	463
<i>Bibliografia</i>	476

Tra euforia, moderazione e isolamento:
l'Europa nei testi scolastici di storia
delle repubbliche della ex Jugoslavia

<i>Heike Karge</i>	479
1. Approcci didattici	481
2. Prospettive geografiche: i Balcani e l'Europa	486
3. La Croazia: in fuga verso l'Europa	489
4. La Macedonia: la rinuncia all'Europa	493
5. La Serbia: delusione verso l'Europa	494
6. Bosnia-Erzegovina: i Balcani in Europa	497
7. L'Europa e il mondo	499
8. Inclusi e esclusi: i fluidi confini del termine «Europa»	505
9. Il processo dell'integrazione europea	511
<i>Appendice</i>	520
<i>Bibliografia</i>	522

Prospettive sull'educazione ai diritti dell'uomo
nella Repubblica serba

<i>Aleksandra Petrović</i>	527
----------------------------	-----

Indice

1.	Il programma scolastico della Serbia e l'educazione ai diritti dell'uomo	530
2.	L'aggiornamento didattico	533
3.	Organizzazioni non governative, gruppi politici e educazione ai diritti dell'uomo	534
	<i>Bibliografia</i>	536
	Nota sugli Autori	541

Introduzione

Nazioni ed Europa nell'educazione scolastica: come vediamo noi stessi e gli «altri»?

Falk Pingel

1. L'Europa in cammino verso lo stato federale?

Che cosa è l'Europa? Anche solo dal punto di vista geografico non è facile rispondere chiaramente a questa domanda. Sulla carta geografica l'Europa si presenta quasi come un'appendice del gigantesco continente asiatico. A nord, a ovest e al sud i confini dell'Europa sono fissati dal mare, ma quanto in là si estende a est? Fino al Don, fino agli Urali o ancora più oltre?

Anche storicamente non c'è una risposta univoca: quali fatti individuano storicamente l'Europa? Il regno di Carlo Magno, l'espansione del cristianesimo o l'estensione delle idee dei diritti dell'uomo e dell'illuminismo?

Politicamente si intendeva come Europa, fino al momento del crollo del blocco orientale, l'Ue degli stati liberali occidentali. Dopo la scomparsa del sistema sovietico, è stato necessario porsi nuovamente la domanda anche in senso politico: che cosa è l'Europa? Come e con quali stati deve essere organizzata una nuova associazione europea? L'Europa è forse sulla strada per divenire uno stato federale? [Heinloth 1997]

Così inizia un capitolo di un manuale tedesco di storia trattando l'Europa moderna. Il testo sottolinea come tutte le tre discipline, – storia, geografia e educazione civica –, contribuiscano a una descrizione del termine «Europa». Non esiste una definizione esatta e accettata in queste discipline scientifiche.

Chi fa parte dell'Europa? Una risposta chiara a questa domanda non si può trovare guardando alla storia, né facendo riferimento alla composizione odierna delle organizzazioni europee. I confini

dell'Europa, sia quelli interni sia quelli esterni, hanno cambiato spesso e sono stati costantemente oggetto di disputa se non di lotta; allorché guardiamo al processo attuale di integrazione, ci accorgiamo che una serie di importanti organismi europei, come a esempio il Consiglio d'Europa, sono stati considerevolmente ampliati nel corso dell'ultimo decennio.

L'Europa non è omogenea politicamente, economicamente e neppure culturalmente. Che cosa la sua unità rappresenti e dove siano situati i suoi confini, tutto ciò è sempre stato argomento di discussione; queste idee sono emerse nel corso di guerre. Eppure, in questo processo, non solo l'impegno per il raggiungimento di un accordo non è mai venuto meno, ma nel lungo periodo ne è uscito addirittura rafforzato. In questo decennio ci troviamo esposti in modo particolare a questa dialettica di dispersione, diversificazione, regionalizzazione, addirittura di particolarismo, da un lato, e di centralizzazione, integrazione e tendenza al formarsi di unità economiche e politiche sempre più grandi, dall'altro.

L'Europa non è una unità dataci dalla natura e neppure è una entità politicamente ovvia. È una «costruzione», come dicono i libri di scuola francesi; deve ancora trovare la sua forma propria, si trova ancora «alla ricerca di se stessa» [Pingel 2000]¹. Come cittadini dell'Ue, abbiamo molte identità: siamo francesi, tedeschi, italiani e europei. Dice il programma francese [Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche 1998]:

L'educazione civica forma il cittadino nella repubblica francese, nel seno dell'Europa di oggi e in un complesso mondo internazionale.

Un'immagine del passaporto francese, nel volume per la sesta classe, sta a indicare la «doppia cittadinanza»: sono cittadino della Francia e dell'Ue [Lambert et al. 1997].

Si deve stabilire chi siamo noi, chi fa parte del nostro gruppo, – trattasi di un approccio singolare alla questione dell'identità comune europea, definita sia dal punto di vista politico sia da quello culturale:

¹ Come fanno alcuni manuali di storia, anche i manuali di geografia sottolineano come «gli europei» dei singoli stati membri siano «cittadini di una sola Unione europea» [Sánchez e Zárate 2001].

L'articolo 8 del trattato di Maastricht, che definisce l'appartenenza a una cittadinanza europea, è forse anch'esso un atto simbolico, una dichiarazione di buona volontà, che esprime una speranza, non riflette una realtà. Infatti, alla domanda «chi è il cittadino europeo?» non si riesce ancora a dare una risposta [Ballesini et al. 1996].

2. La nuova situazione pedagogico-politica

L'Europa ha cambiato il suo volto. Nei decenni, trascorsi fra la fondazione della Comunità economica europea e il trattato di Maastricht, si è presentata piuttosto come un viaggiatore di commercio, che aveva da offrire soprattutto prodotti agrari in abbondanza e a prezzi convenienti [ill. I, Oldenbourg 10, pag. 150]. La prima Comunità europea aveva un'impronta occidentale, nonostante il fatto che molti altri paesi via via andavano aggiungendosi all'«Europa dei sei». Michel Foucher vedeva negli stati fondatori non solo il centro politico ed economico dell'Europa, ma anche il suo nucleo storico e culturale, e mostrava quest'impronta che la storia aveva lasciato sul presente in una carta geografica, molto adatta a suggerire l'idea che gli stati fondatori della Cee corrispondessero all'incirca alla zona centrale dell'antico impero romano [Foucher 1993; Weinbrenner 1996]. Così risultava implicito che, nonostante la priorità che aveva il regolamento delle questioni economiche, vi fosse un'unità culturale di fondo le cui radici risalivano molto indietro nel tempo. Alcuni libri di scuola francesi si sono serviti negli anni Ottanta di un tipo di rappresentazione simile a quello di Foucher, identificando lo spazio culturale europeo con l'area di diffusione di determinati stili architettonici e artistici [Pingel 1995]². Altri manuali si riferiscono al mi-

² Anche la prima edizione del *Manuale di storia europeo*, – pubblicato dalla casa editrice francese Hachette e tradotto in molte lingue europee –, riprendeva, nelle sue mappe di *Viaggi nel passato*, questa forma di visualizzazione delle caratteristiche della geografia culturale di un'epoca, definendo tratto dopo tratto, nell'attraversare la storia, uno spazio d'addensamento culturale che veniva a coincidere con il sudovest europeo, lasciando ai margini sia il nord sia l'est (*Storia d'Europa*, Milano, Mondadori, 1992).

to di fondazione come se si trattasse di una reminiscenza storica priva di qualsiasi significato reale ai fini della conclusione pratica dei «trattati di Roma».

Con la dissoluzione del blocco orientale e con la firma del trattato di Maastricht, i naturali presupposti sulla provenienza e i compiti della Ce si sono trasformati. Accanto all'ampliamento a sud e a nord, che in sostanza era già avvenuto negli anni Ottanta, compare ora l'ampliamento a est, su cui oggi si discute intensamente e in maniera controversa. Un tale ampliamento dissolverà, qualora fosse mai esistita, l'omogeneità culturale e aumenterà le differenze economiche e il dislivello sociale fra le popolazioni dei futuri stati membri. I regolamenti che la commissione di Bruxelles stabilirà non saranno più vincolanti tutti allo stesso modo per i vari stati membri. La differenziazione interna è già iniziata. L'accordo di Schengen sulle frontiere riguarda da un lato paesi che non fanno (ancora) parte dell'Unione, dall'altro però non tutti i membri dell'Unione vi aderiscono. Per l'unione monetaria valgono dei criteri di ammissione differenziati, ma la Gran Bretagna non entrerà a farvi parte, sebbene possieda i requisiti necessari. Ancora più difficile è fissare punti in comune vincolanti per organi europei di grandi dimensioni come l'Oecd o il Consiglio d'Europa. Di fronte a questa mancanza d'unitarietà e alle svariate suddivisioni, è normale chiedersi da quale collante l'Europa ampliata sia tenuta insieme. L'Europa non ha forse bisogno, al di là dei compiti politici ed economici concreti, di un'ideologia che crei legami, di un insieme di valori che tenga uniti gli interessi spesso divergenti e che renda possibile accettare i diversi modi di vita, tollerare la pluralità delle religioni e trovare, nonostante il primato delle lingue e delle tradizioni nazionali nelle singole società, lingue franche e forme di comunicazione comunitarie? Non c'è il pericolo che un'unione priva di un tale punto fermo si spezzi al presentarsi delle divergenze di interessi?

L'immagine generale dell'Europa viene profondamente influenzata dall'occidente. Gli autori dei testi scolastici, sia all'est che all'ovest, per i quali l'Europa significa qualcosa di più di un concetto geografico, utilizzano spesso il nome dell'Europa nell'accezione di «civiltà occidentale». Questa riceve a sua volta un'impronta storica dalla tradizione latina, ed è caratterizzata nel presen-

te dall'onnipresenza del mercato libero e dalla capacità di imporsi di una politica democratica. In molti testi degli ex paesi socialisti, si parla di un «ritorno all'Europa». Ma a quale Europa? Come immagine-guida positiva, viene presentata in modo pregnante l'Europa occidentale attuale, nelle vesti della sua più potente organizzazione, l'Ue. Si tratta quindi di una «annessione all'Europa occidentale» oppure dell'elaborazione di un nuovo concetto di Europa allargata, che ha i suoi precursori nel periodo antecedente la seconda guerra mondiale.

Sarà però possibile, in base a una siffatta interpretazione, realizzare una collaborazione alla pari con gli stati che un tempo gravitavano nell'orbita socialista? Si tratta, qui, solo di constatare la necessità di accorciare le distanze e di realizzare «l'aggancio all'Europa», di cui a esempio parlano molti autori di testi scolastici dei Paesi baltici, e anche alcuni del sud est europeo? L'Europa ampliata sembra essere un'immagine attraente soltanto se vista come un'estensione dell'«ovest». L'«est», e in particolare i «Balcani», rimangono invece sia nell'immagine degli altri paesi che nella propria, luogo di dittature, povertà e crisi politiche.

Nel medioevo e nell'epoca moderna è andata sviluppandosi una consapevolezza culturale, che ha tracciato i propri confini rispetto alla cultura musulmana, e poi, nel novecento, si è formata la coscienza nazionale europea che si è accompagnata ai conflitti quasi permanenti con i paesi vicini e le grandi forze imperialistiche. Questi conflitti hanno contribuito allo sviluppo di quell'atteggiamento ambivalente verso le grandi potenze europee che viene rafforzato dalla recente guerra in Jugoslavia. Particolaramente in questa regione, i testi scolastici diffondono ancora stereotipi e immagini «nemiche» e vedono «l'altro» con occhi cattivi.

Questa ambivalenza emerge in modo evidente, per esempio, nei libri di storia bulgari. La Fondazione Balkan College di Sofia ha condotto interviste a studenti e insegnanti, le quali hanno confermato i risultati già ottenuti da Snezhana Dimitrova e che scaturivano dall'esame di testi di storia bulgari: la tensione da un lato tra l'atteggiamento tradizionale e scettico verso le potenze europee, che hanno negato alla Bulgaria i suoi «legittimi» confini etnici, e dall'altro la visione progressista di una società bulgara moderna e socialmente orientata, con uno stato di diritto, sul modello occidentale. Men-

tre gli insegnanti più anziani propendono soprattutto per il primo modello, i giovani sostengono piuttosto il secondo.

I bulgari prendono atto, con atteggiamento critico, che il loro paese non potrà contare su una rapida entrata nell'Ue, come a esempio avviene invece per l'Ungheria e la Repubblica ceca, ma al contrario «i Balcani» rimarranno ancora per lungo tempo esclusi da questa partecipazione. Qui comincia «l'est europeo», secondo la formulazione autocritica degli insegnanti nel sondaggio svolto dal Balkan College. La Bulgaria sembra essere diversa, ma è difficile per gli insegnanti trovare una definizione della loro nazione che possa individuare in maniera positiva questa «diversità». Adesso potrebbe riaprirsi inoltre anche un antico confine di separazione: il mondo cattolico che si allontana da quello ortodosso, e ciò senza che ve ne sia motivo, come tendono a sottolineare molti insegnanti:

Nel medioevo avevamo una civiltà avanzata, [...] abbiamo avuto meriti politici, perché abbiamo tenuto lontani gli arabi ed abbiamo fermato i turchi, [...] apparteniamo al novero dei pochi paesi civili che hanno protetto gli ebrei, mentre i tedeschi li hanno sterminati; siamo un paese arretrato dei Balcani, che si è però comportato in maniera più civile della grande Germania.

L'autorispetto di noi stessi è debole. Abbiamo certamente contribuito all'Europa, però anche noi la vediamo come limitata e circoscritta a un'area ben definita, determinata dal punto di vista economico, con dei precisi confini economici, politici e culturali.

E di nuovo la Bulgaria verrebbe a soffrire per questa classificazione regionale senza meritarlo, pur avendo superato il comunismo senza manifestazioni di violenza. Sostengono ancora molti insegnanti:

Abbiamo sempre incarnato valori europei, spesso con più impegno che non gli europei occidentali, ma di questo non ci ringraziano.

Così si può riassumere lo scetticismo nei confronti di una valutazione anche troppo chiaramente positiva, uno scetticismo che si mostra soprattutto nelle generazioni degli insegnanti più anziani. Al contrario, gli alunni sono ampiamente rivolti all'Europa e non risentono delle ferite storiche. Essi guardano all'«Europa» pensan-

do soprattutto a migliori possibilità di lavoro, a guadagni e standard di vita più elevati, a una maggiore apertura internazionale e a una minore chiusura su se stessi; i giovani, anche quando non negano che le grandi potenze abbiano respinto le aspirazioni bulgare, sono però in maggioranza convinti di dover loro stessi intraprendere gli sforzi maggiori per divenire parte dell'Ue ed essere dalla stessa accettati.

L'aspetto più interessante è però costituito dalle risposte date dagli alunni alla domanda che chiedeva loro quali fossero le cose che più caratterizzano i bulgari come europei. Al primo posto stanno l'appartenenza al cristianesimo e l'invenzione dell'alfabeto slavo con l'87 per cento delle menzioni, seguite a ruota dalla «rinascita nazionale», dalla protezione e salvezza degli ebrei durante la seconda guerra mondiale e dal passaggio pacifico alla democrazia dopo il 1989 con il 74 per cento. Come espressioni non europee, gli alunni indicano invece i regimi autoritari degli anni Trenta e l'industrializzazione socialista. Gli alunni pensano quindi che la Bulgaria abbia già ritrovato l'aggancio politico all'Europa, e ritengono assolutamente necessario trovare anche quello economico. Il concetto di Europa ha senz'altro un contenuto positivo, e il suono di questo termine non viene distorto da alcuna dissonanza storica.

In modo simmetrico con l'immagine dell'«altro», che di solito viene presentato come un oppressore, si tende a rappresentare se stessi nel ruolo di vittime, oppure in quello dello sfoggio di coraggio eroico. A esempio, in una analisi del ministero dell'educazione per lo sviluppo del sistema educativo in Croazia si legge:

La Croazia è sopravvissuta nonostante il fatto che, per secoli, interessi stranieri, culture straniere e concetti e idee straniere di sviluppo siano serviti ad opprimerla. Il risultato di tutto ciò è un tipo particolare di presa di coscienza e valutazione della vita sia nei suoi aspetti sociali e culturali che in ogni altro, – un atteggiamento fiero di resistenza, che ancora oggi è possibile apprezzare in molte occasioni pubbliche. Di fronte al cambiamento sociale, culturale ed economico che ha avuto luogo nei secoli, il sistema educativo croato è riuscito a tenere vivo il concetto di una scuola e di una educazione croate, sviluppandolo ulteriormente e perseguiendo allo stesso tempo con costanza un approccio dell'apprendimento e dell'educazione scolastica orientato verso l'Europa, sebbene all'interno di strutture imposte di volta in volta dalle circostanze.

Il testo però prosegue con altre argomentazioni che rendono difficile comprendere che cosa si intenda di fatto in Croazia con «Europa»:

Oggi la Croazia è per la prima volta nella sua storia in grado di definire e decidere liberamente sulla propria cultura, sul suo stesso sistema scolastico e in questo modo anche sul proprio futuro [...] Nell'ultimo secolo gli insegnanti croati, come pochi altri gruppi professionali, con sacrifici personali e con un entusiasmo visionario, che ha permesso loro di farsi carico d'innumerevoli svantaggi diretti e indiretti, hanno contribuito a fare in modo che qualsiasi persona minimamente informata ci veda come la parte migliore dell'Europa, come un popolo civile e di cultura, che non ha mai cercato di appropriarsi di beni altrui, non ha mai intrapreso guerre di conquista, né mai ha coltivato mire imperialistiche.

La purezza della propria storia riluce tanto di più, quanto più oscure possono essere rappresentate le azioni e gli atteggiamenti degli «altri».

Fino a quando varrà questa regola, non ci si può aspettare che l'educazione storico-politica contribuisca fattivamente ad una comune comprensione della storia e delle basi della vita sociale in questa regione.

Dal punto di vista metodologico-didattico, per i paesi dell'Europa sudorientale vale il fatto che il testo scolastico riveste un'importanza fondamentale nell'insegnamento. Per questo motivo, lo sviluppo di nuovi programmi e di nuovi testi assume qui un particolare significato. L'uso di materiale alternativo e integrativo, come avviene di norma nei paesi dell'Europa occidentale, non si è qui finora fatto strada; gli insegnanti si attengono ancora essenzialmente ai soliti libri di testo, che hanno ricevuto l'approvazione dello stato.

L'elaborazione di nuovi libri di testo dura almeno da tre a cinque anni. Per questa ragione, il Consiglio d'Europa e l'Associazione Euroclio degli insegnanti di storia si sono sforzati di incentivare la produzione di nuovi strumenti d'insegnamento in relazione a singole tematiche, che gettino le basi per nuovi metodi d'insegnamento e offrano interpretazioni alternative o trattino argomenti controversi. Un'ampia e costruttiva critica dei vecchi manuali, e da qui lo svi-

luppo di una nuova serie di testi scolastici, sembra essere di fondamentale importanza per una riforma dell'insegnamento, con la collaborazione degli insegnanti.

Sono apparsi di recente alcuni nuovi testi che cercano di superare i tradizionali nazionalismi e l'immagine stereotipo del nemico. Al contrario, poi, richiamano l'attenzione sulle tradizioni multculturali della regione, che dovrebbero avere un peso maggiore nella coscienza storica di queste popolazioni. A questo proposito, sembra che gli autori si siano serviti delle informazioni raccolte durante discussioni e dibattiti avuti negli incontri degli scorsi anni con esperti occidentali.

Questi nuovi approcci sono però affiancati da libri che portano avanti metodi tradizionali e contenuti sorpassati. Non resta che attendere di vedere in che misura queste novità riussiranno ad imporsi; determinante sarà probabilmente l'eventuale appoggio dato da nuovi programmi e da corsi d'aggiornamento statali per il corpo insegnante. In questo, i vari paesi si comportano in modo alquanto differente.

Al momento, pare che la Croazia abbia le probabilità di sviluppo più favorevoli, mentre la situazione politica in Bosnia-Erzegovina si presenta molto più complicata e, per questa ragione, il campo di sviluppo di nuovi metodi e contenuti risulta notevolmente limitato.

La situazione più difficile si trova in Serbia: la guerra ha fatto in modo che l'educazione storico-politica, orientata verso il pluralismo, la molteplicità europea e il riconoscimento dei diritti umani, abbia difficoltà a imporsi. Insegnanti e autori di libri di testo sono sottoposti a precise direttive che lasciano loro pochissima libertà d'azione. Ci sono certamente esperti e pedagogisti che sono disposti a trattare temi controversi e, per esempio, ad allontanarsi dall'interpretazione serbo-imperialistica della storia più recente, ma queste interpretazioni non arrivano sui libri di testo autorizzati.

In Macedonia ha ancora salde radici il sistema tradizionale di apprendimento. I testi sono orientati soprattutto alla trasmissione delle conoscenze di fatti e dati. I contenuti si limitano a una presentazione unilaterale della Macedonia, il cui sviluppo viene considerato da un punto di vista ristretto ed etnico. Approcci multilaterali sono quasi inesistenti; gli studenti non sono in grado di riconoscere

la limitatezza dei criteri di scelta dei contenuti; devono essere guidati nell'apprendimento dall'insegnante e dal materiale d'insegnamento. Quasi nulle sono le possibilità di formarsi una libera opinione personale per mezzo di discussioni.

3. Verso un'educazione europea?

Far prendere coscienza delle proprie radici storiche e del dovere di porsi compiti in comune come scopo delle azioni future, è stata da sempre una delle funzioni dell'educazione storico-politica. L'educazione non è però stata, finora, in primo piano fra le attività degli organi europei. Più importanti erano altri settori, come l'economia per l'Ue o la garanzia dei diritti fondamentali per il Consiglio d'Europa. La Commissione europea ha in effetti formulato una serie di programmi educativi; questi servono però soprattutto allo scambio di studenti e insegnanti fra scuole e università degli stati membri, e alla documentazione dei diversi sistemi educativi all'interno dell'Unione; in misura molto minore i progetti nel settore dell'educazione si pongono lo scopo di definire e propagare contenuti educativi comuni. Solo il trattato di Maastricht ha offerto alla Commissione europea la possibilità di assicurare e garantire con attività proprie che la dimensione europea entri a far parte dei programmi educativi degli stati membri, qualora non fossero gli stati stessi a occuparsene. L'articolo 128 dà anche mandato alla Commissione di rafforzare la coscienza dei legami culturali. Qui si fa esplicitamente riferimento anche alla storia europea.

Il crollo dell'Unione sovietica, lo svilupparsi di sentimenti nazionalistici e di sintomi di xenofobia da una parte, ma anche il progredire dell'integrazione europea dall'altra, hanno conferito una nuova importanza alla dimensione europea della coscienza politico-storica. Trovare un rapporto equilibrato tra la dimensione europea, quella nazionale e quella globale è oggi un compito di notevole rilievo per tutti gli autori di libri di testo.

Al momento il progetto di contenuto più ampio viene portato avanti dal Consiglio d'Europa e s'intitola: «Imparare ed insegnare la storia europea nel secolo ventesimo». In seno al progetto vengo-

no sviluppati un manuale per gli insegnanti dedicato soprattutto a problemi di metodo nonché materiali per l'insegnamento, fra l'altro sui temi «Nazionalismo», «Migrazioni di popoli» e «Donne», che dovranno venir tradotti nelle lingue del maggior numero possibile degli stati membri [Stradling 2001; Tudor 2000]. Contemporaneamente al progetto storia, il Consiglio d'Europa ha attivato un gruppo di lavoro sull'educazione civica, che si occupa non tanto di sviluppare materiali, quanto piuttosto di rilevare il quadro generale attuale dell'insegnamento dell'educazione civica, e discuterne i metodi innovativi. Il Consiglio d'Europa e la Commissione europea non mirano però a prescrivere un percorso di programma europeo comune, oppure dei contenuti di base obbligatori per determinate materie. Anche le unità didattiche, che si devono sviluppare nell'ambito del progetto storia, servono solo come materiali aggiuntivi da inserire nei programmi nazionali tuttora in vigore. Non si suppone assolutamente che possano disegnare un quadro unitario o addirittura armonico dell'Europa, ma anzi che debbano affrontare temi problematici ai quali in ogni stato membro viene dato un peso differente. Devono mettere al centro insegnanti e studenti nella condizione di individuare sia punti in comune che differenze, di discutere vantaggi e svantaggi e di giungere a una valutazione indipendente. Insomma, vogliono soprattutto aiutare insegnanti e studenti a scoprire da soli i collegamenti a livello europeo. Avere un'educazione europea significa, per questa linea di pensiero, non tanto avere conoscenze il più possibile vaste della storia dell'Europa, della sua geografia e simili, ma piuttosto essere pronti a chiedersi in che modo i singoli popoli, le singole regioni e le singole culture dell'Europa siano stati in passato e siano oggi legati fra loro, vuoi in senso pacifico, vuoi ostile. Esagerando un po', si può dire che, per il momento, si tratta meno di contenuti e più di un metodo. Dal punto di vista storico è necessario, nonostante la pluralità delle linee di sviluppo e nonostante la presenza contemporanea di diversi livelli di sviluppo nelle regioni dell'Europa, riconoscere punti di riferimento comuni e scoprire influenze reciproche. Dal punto di vista politico significa accettare conflitti di interessi e lavorare a soluzioni che siano vincolanti per tutti, – soluzioni che nel passato sono venute a crearsi troppo spesso in maniera violenta e che, nel presente e nel futuro, dovranno venir raggiunte attraverso accordi e compensazioni pacifiche.

Pensare in maniera europea non significa quindi dare un fondamento alla convinzione di completezza e unicità culturale o politico-sociale, ma al contrario sviluppare punti in comune nella comunicazione, nello scambio reciproco, in senso sia spirituale che concreto, nel commercio, nella tecnica e nella vita intellettuale.

Fra l'Europa e le nazioni che ne fanno parte sussiste una tensione. Le nazioni vengono viste, adesso come in passato, come il nucleo delle varie identità culturali e politiche, e come tali rappresentate nei libri scolastici. L'Europa non è una super nazione. Nessun libro di testo né programma didattico cercano di fondare una nazione europea. L'Europa è un complemento dello stato nazionale, non un suo sostituto. L'Europa viene perciò sentita anche come un «di più», e non come qualcosa di «originario». Per gli alunni è qualcosa di storicamente giovane, sostanzialmente un'invenzione del XX secolo. Come originaria, forse addirittura al di fuori del tempo, viene vista invece in ogni caso la nazione o la propria etnia, quella in cui si è nati. Studi di Audiger e di Tutiiaux-Guillion hanno dimostrato in base a dati empirici come gli alunni, – perlomeno quelli del livello secondario inferiore –, concepiscono la nazione come qualcosa di naturale. Ciò rimanda a studi di Piaget, il quale ha sostenuto la tesi che solamente con un aumento dell'astrazione si possa venire a formare un concetto politico-storico della propria appartenenza a una comunità. In questo senso l'Europa rappresenta un livello superiore di astrazione rispetto alla nazione. La sua rappresentazione dipende dall'interpretazione storica e dalla spiegazione politica. Tutti i sondaggi confermano che l'Europa non comunica un senso del «noi», come invece fanno di solito le classificazioni di tipo etnico-nazionale. Il suo è piuttosto un senso pratico, che segna una direzione per il futuro e non è reso compiuto dal passato. Così, anche nei manuali scolastici, il linguaggio con cui si parla dell'Europa si presenta sobrio. Guadagna pathos talvolta, quando l'Europa del futuro dovrà divenire una unità, quando i punti in comune dovranno affermarsi, quando l'Europa promette di divenire il punto finale di uno sviluppo che nessuna nazione da sola potrebbe raggiungere, perché il bene più grande dell'Europa è la pace fra le nazioni.

Ritengo opportuno presentare come esempio il capitolo del manuale della casa editrice Zanichelli, dove in diciotto pagine si trac-

cia l'immagine di una nuova Europa «che nasce a Maastricht». È il capitolo europeo più lungo che abbiamo trovato fino a ora [Paolucci e Signorini 1998]. Gli autori italiani scrivono oggi sull'Europa certo in maniera più sobria dei loro predecessori, ma in ogni modo appaiono sempre impegnati e presentano le loro argomentazioni con maggiore completezza rispetto a quella di tutti gli altri libri analizzati.

Il testo, a cui si è fatto cenno sopra, parla di come l'Europa, attraverso il trattato di Maastricht, sia divenuta una «Unione». Viene poi spiegato a pagina 344 il contenuto simbolico della «bandiera dell'Ue»: «l'azzurro è il colore del cielo sereno e significa pace». Dopo la bandiera si viene a parlare più avanti del «passaporto europeo», della «patente di guida europea» e dell'*«Inno alla gioia della Nona sinfonia di Beethoven»*. Una descrizione così carica di forti simboli è una eccezione, e ci mostra come gli autori italiani continuino a tendere, più dei loro colleghi dell'Europa occidentale, ad affrontare il tema Europa con un certo sentimento.

Come era accaduto nell'ottocento ai simboli adottati per creare l'amore di patria e il sentimento di appartenere a una comunità nazionale, così il moltiplicarsi dei simboli dell'identità europea nasce dal desiderio di inventare e di far nascere nell'animo degli europei un sentimento che non c'è ancora [pag. 359].

Come raramente avviene, questo libro percorre tutto l'arco fra presente, passato e futuro:

il trattato di Maastricht ha anche una faccia rivolta al passato, è il punto d'arrivo di un lungo cammino.

La storia di questo cammino verso e oltre Maastricht è quindi narrata in uno spazio complessivo di diciotto pagine. L'Europa rappresenta anche la «storia di un'idea», un'idea che inizialmente era solo:

il sogno di filosofi, di poeti e anche di qualche uomo politico. Questo sogno si era, però, sempre infranto nell'urto contro la realtà delle inimicizie, delle rivalità, degli interessi contrapposti dei diversi stati [pag. 346].

Il testo illustra passo dopo passo la realizzazione di quest'idea dagli anni Cinquanta del secolo appena trascorso fino ai giorni nostri, senza tacere sia sulle resistenze, come per esempio quella della Gran Bretagna, sia sui problemi ancora oggi presenti, come la migrazione per il lavoro e la disoccupazione.

E «la fine del viaggio?» con «l'Europa dei contrasti» segnerà anche il futuro, e proprio a questo devono prepararsi gli allievi in qualità di futuri cittadini europei. Zone ricche e in via di rapido sviluppo si troveranno a esistere accanto a regioni povere e a città in decadenza. L'inglese assumerà il ruolo di lingua franca comune, senza però prendere il posto delle lingue nazionali o regionali. L'unità e la diversità risulteranno complementari a vicenda, rimanendo però in concorrenza l'una con l'altra. Solamente coloro che saranno padroni di almeno una delle lingue a maggior diffusione potranno agire in qualità di europei nella politica, nell'economia e nella cultura. La zona di ricchezza e di internazionalità, nella figura di pagina 360, prende la forma di una fascia che si estende da Bruxelles fino a Genova e va a comprendere, con Milano e Torino, nel complesso tre città italiane, – peraltro tutte situate nel nord Italia –, evidenziando una situazione simile per le tre città tedesche di Colonia, Francoforte e Stoccarda, situate lungo il Reno. Questa carta geografica mostra concretamente quanto la percezione dell'Europa sia diretta verso i suoi centri, e questo non solo nei libri di testo italiani. Questa illustrazione è inoltre significativa per quel che riguarda il ruolo periferico assunto dall'Inghilterra nella percezione europea. Dal punto di vista della geografia economica e sociale, infatti, la zona si estende anche al di là della Manica, perlomeno fino a Londra. Questo aspetto però rimane al di fuori della prospettiva dei libri scolastici degli autori italiani.

Il capitolo, alle pagine 361-62, si conclude con una sezione dal titolo: «scheda di educazione civica: la cittadinanza», dove l'educazione politica dei cittadini viene vista in maniera estremamente chiara come un compito europeo. La stessa cosa non avviene in quasi nessun altro libro di testo. Punto centrale di tale educazione è l'«egualanza politica», i motivi della cui genesi storica vengono ricercati andando indietro nel tempo e risalendo fino alla rivoluzione francese, che viene quindi a ricoprire un ruolo fondamentale per la costituzione europea. Da qui si passa poi alla trattazione di im-

portanti garanzie della costituzione italiana, che vengono dunque a porsi anch’esse in un contesto europeo. La sezione si conclude infine con il tema con cui tradizionalmente inizia e finisce la Ce: l’economia, ovvero in concreto la «protezione dei consumatori» e «le leghe e le alleanze di consumatori», che rappresentano quanto di meglio vi sia in fatto di garanzia di consumo per il cittadino europeo. Una fotografia del «mercato a Parigi, una scena di vita quotidiana in una modernissima metropoli», alla pag. 362 completa l’immagine con «un tocco di buon gusto».

L’Europa rappresenta una zona di strette relazioni pacifiche o conflittuali di svariato genere, culturale, politico, religioso o altro, che si sono sviluppate per lungo tempo in maniera così intensa e allo stesso tempo così diversificata come forse in nessun’altra regione del mondo. Questa «unità della varietà» potrebbe essere il più grande capitale che l’Europa avrà da sfruttare nell’epoca della globalizzazione e delle società multiculturali. Da questo punto di vista mi unisco all’esortazione che ho trovato in un libro di storia italiano:

L’idea dell’unità d’Europa è antica e risale a Carlo Magno e al suo sacro romano impero [...] solo nel novecento, dopo ben due guerre mondiali che mettono in ginocchio l’Europa, l’antico ideale torna a imporsi [...] L’idea di un’unità europea è estremamente importante e costituisce un elemento fondamentale della storia moderna e contemporanea. Ti consigliamo di seguire lo sviluppo dell’idea di unità d’Europa, perché oggi essa costituisce il cardine delle nostre speranze [Ballesini et al. 1996, pag. 7].

Le lezioni di storia, geografia ed educazione civica non si occupano però solamente delle dimensioni nazionali, europee e internazional-globali. In alcuni paesi, infatti, i programmi, – e quindi il mercato dei libri di testo –, sono fortemente regionalizzati. L’incremento d’importanza di un livello regionale o locale al di sotto di quello nazionale può essere chiarito osservando, a esempio, il caso della Spagna. Oltre ai libri di testo prodotti a uso dell’intero paese, possono essere utilizzati anche libri pensati per l’utilizzo in una delle province, i quali tengono conto in modo particolare della lingua, della storia e della geografia locale. In maniera analoga i mi-

nisteri della pubblica istruzione dei vari *Länder* tedeschi ritengono importante che si tratti in maniera particolare della situazione storica, culturale, geografica e socio-politica del «proprio» Land. Al livello statale nazionale si aggiungono dunque «in basso» unità regionali o addirittura locali di dimensioni più piccole, in cui ci si sente «a casa». Muovendosi di lì «verso l’alto», ci si va a inserire in unità di azione e in relazioni più vaste. Oggi i libri di testo, relativi alle discipline storiche e alle scienze sociali, devono informare su tutte queste tre dimensioni, – mondo, nazione e regione –, in modo da offrire ad alunni e alunne il necessario orientamento in un mondo dove, da un lato, si comunica gli uni con gli altri a livello globale, ma, dall’altro, si resta ancora differenziati regionalmente.

L’Europa non si è ancora stabilita su un terzo livello. I trend globali dominano la coscienza del presente, le tradizioni nazionali invece controllano la memoria storica «ufficiale». Che ne è allora dell’Europa? Non resta forse un concetto prevalentemente geografico, o un insieme di istituzioni politiche, che non raggiungono in maniera sufficiente il mondo quotidiano degli alunni della scuola?

4. Situazione generale dei programmi e dei manuali

Fra la fine degli anni Ottanta e l’inizio degli anni Novanta, l’istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sui libri scolastici, su incarico della Fondazione Giovanni Agnelli, ha effettuato un primo studio sulla rappresentazione dell’Europa nei manuali scolastici [Pingel et al. 1994]. Negli ultimi dieci anni sono accaduti numerosi fatti per conferire all’Europa un peso maggiore che giustifichi l’attuazione di una nuova ricerca. Se negli anni Settanta e Ottanta gli avvenimenti e le azioni concrete a livello europeo offrivano più che altro occasioni per uno scetticismo, per osservazioni critiche su una burocrazia eccessiva, per proteste su regolamenti incomprensibili e controlli democratici insufficienti, oggi ci sono invece una serie di successi da registrare. L’Ue è costantemente cresciuta, consolidandosi anche all’interno e, con l’unione monetaria, si sono anche rafforzati i suoi legami economici.

La presente ricerca, attuata ancora dall’istituto Georg Eckert su incarico della Fondazione Agnelli, si riferisce ai manuali scolastici e ai programmi per gli ultimi anni della scuola dell’obbligo. Si tratta dei testi destinati quindi ad alunni di età compresa fra i 13 e i 16 anni. In alcuni casi però i programmi si presentano in maniera tale da non consentire, se ci si attiene troppo strettamente ai confini stabiliti, di analizzare il tema «Europa» in modo sufficientemente approfondito. Anche se negli ultimi anni della scuola dell’obbligo, l’Europa viene a trovarsi almeno una volta al centro dell’insegnamento della storia, della geografia e dell’educazione sociale, il tema viene però a volte trattato approfonditamente già alla fine della scuola primaria, oppure nelle classi superiori dei livelli di insegnamento successivi.

Nella maggior parte dei paesi, che sono stati oggetto della presente ricerca, a partire dalla seconda guerra mondiale e spesso anche da prima, si è venuto a creare un sistema pluralistico di manuali scolastici, basato sulla libera concorrenza delle case editrici. In tal caso l’analisi è limitata a una scelta di manuali che, sulla base dell’esperienza, risultano costituire una porzione rappresentativa del mercato. Per poter far riferimento anche alle tendenze di maggiore novità, si è tenuto inoltre conto di manuali apparsi da poco sul mercato, e sulla cui diffusione non erano ancora disponibili molti dati. Nei paesi, che un tempo erano comunisti o socialisti, si ammetteva, a quell’epoca, per ciascuna materia e per ciascuna classe, l’adozione di un solo manuale, sviluppato secondo le direttive statali; ora il mercato va aprendosi e diversificandosi anche lì, sebbene spesso le vecchie case editrici statali continuino a coprirne la parte principale. Anche in tali casi abbiamo tenuto conto, quando possibile, delle varie serie di manuali per ciascun paese. Infine, riguardo alle questioni metodologiche, è opportuno consultare «L’immagine dell’Europa» in quanto questa seconda ricerca è strutturata in maniera analoga.

I confini fra le discipline non sempre sono tracciati in maniera univoca. Nella maggior parte dei paesi si insegnano, oggi come nel passato, la storia e la geografia come materie a sé stanti.

Educazione civica: l’introduzione al sistema politico e ai diritti del cittadino vengono di solito a far parte delle lezioni di storia. In questo caso spesso i manuali scolastici di storia contemporanea

contengono una breve appendice di educazione civica, come per esempio i manuali spagnoli. Questi ultimi però, nelle loro versioni più aggiornate, in parte trattano le tre materie in maniera integrata, e in parte invece continuano a considerare a sé stanti la geografia e la storia, cosicché difficilmente si possono fare considerazioni riasuntive e di carattere generale. In Francia esistono direttive particolari relative all'educazione civica, però non vi sono insegnanti formati specificamente per tale materia; le lezioni vengono tenute di solito dai docenti di storia, geografia o filosofia. Analoga è la situazione in Grecia. In Italia sono apparsi nell'ultimo decennio manuali scolastici dedicati interamente all'educazione civica, però allo stesso tempo non si è provveduto a formare insegnanti specializzati, né a sviluppare direttive relative all'insegnamento di tale materia. In pratica ciò significa che si finisce di non tener conto degli aspetti internazionali ed europei dell'educazione del cittadino, pur avendo a disposizione dei buoni materiali sul tema.

Per la disciplina educazione civica vale la pena gettare uno sguardo sui manuali italiani per la scuola media superiore, nei quali sono affrontati, con una chiarezza assente nei libri per le classi precedenti, i problemi relativi a identità personale, appartenenza etnica, valori globali e Ue. *Il mondo: istruzione per l'uso* dell'editore Loescher [Eramo et al. 1999] invita con il motto: «Diverso sarai tu» a «Vivere e viaggiare tra le culture, a pagina 132. I pregiudizi sugli «altri» vengono tematizzati sotto il titolo: «Gli altri sono barbari?». Nel capitolo sullo stato la descrizione degli organi politici italiani prende tanto spazio quanto quella dell'Ue. Qui si sviluppa, in maniera molto stimolante e a un livello intellettuale alto, l'approccio già a volte presente nei manuali per la scuola media.

L'*Inghilterra* ha vissuto nell'ultimo decennio una rivoluzione dei suoi programmi scolastici che ancora non si è conclusa. Per la prima volta è stato introdotto un «national curriculum», che prescrive agli insegnanti per le varie materie i contenuti che devono essere trattati e raccomanda i metodi da utilizzare. Anche per la storia è stato approntato un programma, già più volte riveduto. Il varo di un programma d'insegnamento nazionale, – si chiama in questo modo perché riguarda solamente l'*Inghilterra* e il Galles, mentre la Scozia e l'Irlanda del nord possono creare programmi

propri –, è stato veementemente dibattuto a livello politico. Tale progetto ha avuto inizio con il governo conservatore di Mrs Thatcher, e sin dall'inizio fu accusato di assicurare al paese un'educazione orientata secondo le tradizioni britanniche, che minacciava di divenire estranea a una parte sempre maggiore della popolazione, – ossia ai numerosi immigrati provenienti soprattutto dalle ex colonie. In effetti, il governo dell'epoca aveva offerto spunti per tali sospetti, quando, a esempio, il primo ministro e il ministro dell'educazione avevano preso pubblicamente posizione indicando come settore centrale dell'apprendimento nelle materie storico-geografiche le conoscenze relative alla Gran Bretagna e al cosiddetto sistema di valori britannico, mentre allo stesso tempo le prime versioni dei piani di insegnamento ponevano in effetti su tali temi notevoli accenti critici.

L'educazione civica ha anche in Inghilterra una dimensione interdisciplinare. Nel national curriculum non compare finora come materia a sé stante, per cui non è stato possibile nell'analisi tener conto di manuali di educazione civica inglesi. Al momento è in corso un vivace dibattito su come conferirle maggiore peso in ambito scolastico. Non si prevede però ancora di farla divenire una materia a sé stante: i contenuti dei programmi e le sottigliezze con cui trattarli in futuro verranno probabilmente collegati alle lezioni di storia. Il programma progettuale prevede, innanzitutto, di sviluppare il senso di responsabilità sociale e politica nella comunità e nel proprio paese, imparando a conoscerne meglio la struttura politica, e solo successivamente di trattare la posizione della Gran Bretagna in Europa.

Data la scarsa rilevanza che l'Europa ha finora avuto nelle lezioni inglesi di geografia e di storia, il nuovo programma per l'educazione civica non potrà apportare sostanziali cambiamenti. Ciò dispiace soprattutto perché i sondaggi mostrano come gli alunni inglesi siano nei confronti dell'Europa molto più scettici della maggior parte dei loro colleghi del continente.

In *Germania*, dove negli anni Settanta l'«educazione civica» è stata introdotta in molti Länder come materia a sé stante con un proprio corso di studi per gli insegnanti, la suddivisione di storia/geografia/educazione sociale in tre materie distinte rimarrà in vigore per un lungo periodo solo per il Gymnasium, – tipo di

scuola abilitante allo studio universitario –, che viene frequentato da circa il 30 per cento degli alunni durante la scuola dell’obbligo, risultando il tipo di scuola più esigente dal punto di vista dell’apprendimento. Negli altri tipi di scuola, previsti per alunni meno dotati, le tre materie costituiscono un’unità unica per la quale vengono al momento sviluppati i libri di testo. Quando le materie sono meno differenziate, è anche meno lo spazio che viene di solito dedicato ai temi europei. Per la Germania, nel corso della presente ricerca, abbiamo considerato solamente manuali relativi a una sola delle tre materie.

Per quanto riguarda la disciplina «educazione civica», la situazione appare in tutti gli *Stati sud-europei* piuttosto problematica. La disciplina si trova ancora in fase di sviluppo. Come si è potuto constatare, i programmi e i testi scolastici finora presentati trattano la società e la politica principalmente dal punto di vista nazionale. Dato che in questa parte d’Europa di solito la società si trova in fase di transizione e deve ancora stabilizzarsi, un siffatto atteggiamento è comprensibile e necessario. Ciononostante, bisogna far presente il pericolo che si corre poiché, operando in questo modo, si potrebbero rafforzare e perpetuare punti di vista nazionalistici o perlomeno nazionali. Le discussioni sulla definizione e sull’eventuale reintroduzione di questa nuova materia d’insegnamento non si sono ancora concluse. Tutto risente ancora del pesante retaggio dell’eredità dell’era comunista, quando la materia serviva come introduzione al materialismo storico, alle posizioni di lotta di classe e alle dottrine di partito. Quanto detto vale, a esempio, anche per la Bulgaria, dove l’educazione civica, che era già stata insegnata negli anni Venti e Trenta, a oggi non è ancora stata reistituzionalizzata.

Nei *Paesi della ex Jugoslavia*, il concetto di «educazione civica» che stabilisce contenuti, metodi e strumenti di insegnamento non è ancora ben definito. L’educazione civica è strettamente connessa a materie come «etica» o «educazione al rispetto di sé stesso», e in questo modo, come accade per esempio in Serbia, vengono trasmessi valori e modelli di comportamento nazionali e, nello stesso tempo, viene stimolata la volontà di difesa contro possibili minacce esterne. In simile contesto, è inutile cercare rapporti a livello europeo.

In *Bosnia-Erzegovina*, l’educazione non può neppure essere concepita come una «educazione nazionale» in senso conservatore, ma deve esserlo in maniera ancora più ristretta. In questo paese non esiste ancora un ministero dell’educazione pubblica comune alle diverse etnie. Il tipo d’educazione impartita favorisce sempre di più la tendenza alla divisione delle tre etnie invece che alla loro unione. L’educazione deve servire a rafforzare l’autocoscienza delle singole etnie che si trovano in concorrenza le une con le altre, sebbene compongano insieme il paese. Nella percezione e soprattutto nell’accettazione dell’«altro» ci troviamo qui ancora agli inizi. Per aprirsi a una «cultura del confronto» sono necessari dei programmi di scambio ampi e di lunga durata, che si possano altresì servire dell’aiuto di organizzazioni e fondazioni internazionali. Anche se si parte dai conflitti del presente, non ci si può limitare a questi, sia che si tratti dei «vecchi» paesi della Ue o dei paesi ex socialisti; si devono invece tematizzare tradizioni nazionali e legami europei che vadano al di là delle guerre dei Balcani degli ultimi cento anni, per non vedere più questa regione solamente come un caso problematico e un fattore di rischio.

Alcuni nuovi testi scolastici, che tengono conto del panorama multietnico e multiculturale del paese e che mostrano indubbi segni di progressismo, sono sinora usati essenzialmente nella comunità musulmana. Nella parte serba e croata del paese, al contrario, sono adottati i testi in uso in Serbia e Croazia, ossia testi di paesi che non sono la Bosnia-Erzegovina. Questa situazione potrebbe cambiare solo nel caso che, anche nella parte serba e croata del paese, venissero elaborati nuovi libri di testo ideati esclusivamente per la Bosnia-Erzegovina; attualmente, sono in corso tentativi in questa direzione.

In Bosnia-Erzegovina e in Croazia la Civitas ha sviluppato corsi e materiali nuovi per l’insegnamento. Questi sono basati, tuttavia, per lo più su modelli americani di educazione rivolti a valori e comportamenti democratici, e non tengono quindi conto dello sfondo specificatamente europeo. È da sottolineare, comunque, che ovunque, anche in Serbia, stanno nascendo nuovi approcci; istituzioni private come a esempio le ONG, università e addirittura istituti di perfezionamento statali sviluppano elementi e programmi d’insegnamento alternativi e prendono in esame temi come

quelli dell'«educazione ai diritti umani». In un certo senso, come contrapposizione all'analisi dei testi scolastici in uso, aggiungiamo, per quanto riguarda la Serbia, una valutazione critica circa le possibilità di inserire materie come «educazione civica» o «educazione ai diritti umani».

Per un'analisi dettagliata dei materiali d'insegnamento per l'educazione civica nel sud est europeo, i tempi non sono ancora maturi, se si eccettua la Romania e la Grecia, dei cui manuali scolastici si è tenuto conto nelle presenti analisi.

I programmi e i libri di storia: questi nei primi anni della scuola secondaria superiore sono in genere strutturati in forma cronologica, cosicché si percorre la storia europea dal medioevo fino alla storia contemporanea. In alcuni paesi c'è poi un secondo passaggio durante gli ultimi anni della scuola secondaria superiore, in cui spesso la storia contemporanea viene ripresa e trattata in maniera più approfondita. A questo proposito si presentano, però, notevoli differenze fra i vari paesi e, pertanto, riesce difficile stabilire un confronto generale.

Nei libri di storia, i tentativi di definire l'Europa o di descriverne in maniera sintetica le caratteristiche si concentrano su tre punti centrali della sua storia. Anche se l'Europa sfugge a qualsiasi definizione semplice, gli autori cercano ripetutamente di richiamare l'attenzione degli alunni su tale concetto, e di dare allo stesso con poche caratteristiche essenziali un significato. Ciò avviene soprattutto:

1. quando nel capitolo sulle caratteristiche generali del medioevo si parla per la prima volta di Europa,
2. quando si parla dei profondi cambiamenti della società e della cultura europee nel rinascimento,
3. quando si tratta di chiarire agli alunni i fattori unificanti dell'integrazione europea.

Questo terzo punto si rivela centrale per la presente indagine.

Nei *Paesi dell'Europa occidentale*, che erano già stati presi in esame nella prima ricerca svolta alle soglie degli anni Novanta, si è verificata una serie di cambiamenti nei programmi di insegnamento, che ha avuto come conseguenza la produzione e pubblicazione di nuovi libri di testo. Sia in Italia che in Francia e Spagna, questi cambiamenti o ampliamenti della norma finora in vigore sono moti-

vati dal bisogno di dare un maggior peso alla dimensione europea della storia del XX secolo.

È tipico della nuova ricerca, e altresì curioso costatare, che le citazioni, che si occupano maggiormente dell'Europa, siano prese dai capitoli che trattano del XX secolo. Nei libri degli anni Ottanta stavano al primo posto da questo punto di vista il medioevo o la prima età moderna. Anche se non si è trattato di un cambiamento sostanziale nella distribuzione della materia, possiamo affermare che oggi i libri di testo dedicano molto più spazio e attenzione all'Europa del presente rispetto ai libri di testo degli anni passati.

I programmi mettono in evidenza questa tendenza. Soprattutto le nuove direttive, in Italia e Francia nonché in vari Länder della Repubblica federale tedesca, danno maggiore importanza alla trattazione del XX secolo. Di solito ciò torna a profitto anche dei temi europei. Non possiamo però dare per scontato, senza prima avere effettuato ulteriori controlli, che un cambiamento di accenti nei manuali scolastici e nei programmi vada poi nella pratica a riflettersi anche nell'insegnamento. Nella maggior parte dei paesi i libri di testo e i programmi offrono molto più materiale di quanto non sia possibile poi trattare nel tempo a disposizione dell'insegnamento. Di solito gli insegnanti si sforzano di trattare in maniera sufficientemente approfondita soprattutto le epoche più importanti della storia nazionale, a volte addirittura in forma superiore rispetto a quanto previsto dal piano di insegnamento, tendendo invece a ridurre i tempi dedicati alla storia sia internazionale che europea.

Se la rappresentazione e la trattazione del medioevo nei libri di testo non paiono significativamente cambiate, notiamo che, al contrario, assume una maggiore importanza non solo il XX secolo in generale, ma in particolare il suo periodo che viene dopo la seconda guerra mondiale. Sempre più spesso si trovano nei testi occidentali singole parti o capitoli dedicati allo sviluppo europeo, in contrapposizione allo sviluppo dei singoli stati nazionali, cosa che si era notata raramente nei testi presi in esame nel corso della prima ricerca.

Anche se il medioevo è stato da sempre considerato come un'epoca europea, questo aspetto acquista nell'ultima edizione di un manuale spagnolo, i caratteri propri di una nuova e attuale qualità.

Falk Pingel

«Il mondo si organizza in Stati»: la suddivisione di oggi ne conta più di duecento [Santacana e Zaragoza 2000]. Tale antichissima «organizzazione politica dello spazio» tende, nell'età moderna, a riunire i paesi in organizzazioni internazionali, come è a esempio l'Ue. Considerazioni generali di carattere sociologico, antropologico e storico confluiscano alla fine in un breve riassunto della storia dell'organizzazione dell'Ue. Una volta portato a conclusione quest'ampio discorso, si passa, nelle pagg. 124 sgg., in concreto alla «costruzione dell'Europa» nel medioevo. La cartina geografica relativa, a pagina 81, taglia però a metà la Russia e il Kazakistan, che evidentemente appartengono all'Europa nel senso politico, ma non in quello geografico o, forse, geografico-culturale.

Si notano subito i cambiamenti nel design e nell'organizzazione del contenuto rispetto alle edizioni precedenti. La versione del 1994 della casa editrice «SM» per il XIX ed il XX secolo era articolata e strutturata in ampie unità tematiche come «Rivoluzioni», «Nazionalismi», «Progresso tecnico-scientifico», «Il mondo fra le due guerre», «Decolonizzazione», «Il mondo socialista». La parola Europa non compariva nei titoli dei capitoli, né veniva trattata come tema a sé stante nel testo e nelle riproduzioni cartografiche, fatta eccezione per pochi casi classici, come «Guerra fredda» e «Mercato comune», e per una cartina relativa alle nuove fondazioni o rifondazioni di stati dopo il 1990. Ben diverso è l'approccio degli autori dell'edizione del 2000! Anche se la struttura generale rimane simile, singole sezioni, con i relativi titoli e cartine, richiamano costantemente alla memoria l'estendersi e il diffondersi di determinati fenomeni in Europa. Si va dalle «Potenze coloniali europee» allo «Sviluppo del movimento europeo dei lavoratori», fino alla «Caduta delle dittature in Europa orientale». Già nel primo capitolo si definisce l'«Ancien régime» come una forma statale e sociale europea; in maniera analoga, nel volume dedicato all'epoca precedente a quella moderna, il feudalesimo viene caratterizzato come un ordinamento europeo. Una cartina geografica, a pagina 19, mostra come l'illuminismo, partendo da Parigi, si sia poi diffuso verso Lisbona e così verso Glasgow, San Pietroburgo e Napoli.

Le grandi epoche della storia sembrano appartenere all'Europa. Nell'epoca delle grandi scoperte geografiche, «gli abitanti dell'Europa occidentale partono per una grande avventura» [pag. 191], in

seguito alla quale non solo lasceranno la propria impronta sul mondo, ma trasformeranno in maniera permanente anche la propria società. In quest'epoca di turbinoso sviluppo, e quasi fino all'inizio del XX secolo, si perde però di vista una parte dell'Europa di cui nella presente analisi ci occupiamo in maniera particolare: il sud e il sudest europeo. Questa parte dell'Europa aveva partecipato alla fase di «costruzione» come impero bizantino, ma aveva poi per lungo tempo apparentemente smesso di collaborare alla costruzione dell'edificio europeo. Non è solo nei manuali di storia spagnoli che questa parte dell'Europa si sottrae alla nostra attenzione, qui però la cosa si nota in maniera particolare perché in precedenza era stata perlomeno nominata.

Nei manuali inglesi di storia relativi al medioevo, come avviene qualche volta anche nei testi tedeschi, italiani o francesi, la società agraria dell'epoca feudale medievale è descritta senza che siano riconoscibili i tratti specifici nazionali. Al contrario, fra le molte immagini che illustrano la vita medievale, alcune mostrano scene provenienti da altri paesi europei; queste illustrazioni potrebbero quindi essere utilizzate per richiamare l'attenzione su modi di vita comuni. Di solito, però, questo non avviene. Gli alunni non hanno alcuna possibilità di localizzare le immagini. La storia si presenta qui senza legami spazio-temporali, e si lasciano completamente liberi gli insegnanti di fornire o meno spiegazioni al riguardo. E come l'esperienza ha dimostrato, questi di solito non le forniscono. Un tale approccio si nota soprattutto nei manuali inglesi, dove i riferimenti all'Europa occupano però uno spazio molto minore che non nei libri di testo degli altri stati dell'Europa occidentale e meridionale.

È impossibile non sopravvalutare il significato del fattore europeo per la *Germania*. Senza la partecipazione all'integrazione europea non sarebbe stato possibile realizzare la riunificazione in maniera così rapida e poco problematica. La danza di gioia sul muro di Berlino è divenuta un simbolo della nuova, più ampia Europa; se ne ritrovano le immagini nei libri scolastici di un gran numero di paesi. Sono immagini di un cambiamento epocale. Il manuale per il XX secolo delle edizioni francesi Hachette porta in copertina la caduta del muro, come sulla copertina del volume precedente si mostrava la presa della Bastiglia.

Tenendo conto dell'euforia per la riunificazione nella Germania dell'inizio degli anni Novanta, e dello scetticismo, addirittura della paura, all'idea di una Germania di nuovo forte e dominante, si può qui constatare come i libri scolastici apparsi negli ultimi dieci anni non si lascino assolutamente andare a rifiorenti nazionalismi, e neppure cerchino di costruire nella storia tedesca un'unità, prima sconosciuta, che vada dalla unificazione del secondo Reich nel 1870 con Bismarck fino alla riunificazione del 1990. La storia tedesca rimane, anzi, spezzata in diversi sistemi politici, che partono dall'impero, passano attraverso la Repubblica di Weimar, il nazionalsocialismo e la RDT socialista per giungere fino alla Repubblica federale pluralistica e democratica. In particolare i manuali di geografia tedeschi sottolineano le differenze economico-geografiche fra l'ovest e l'est della Germania.

Sebbene, nella coscienza storica e nei programmi d'insegnamento, sia presente la fondata certezza che la civiltà europea affondi le sue radici nella cultura dell'antica Grecia, la dimensione europea nei *libri di testo greci* è scarsamente messa in risalto. E questo riguarda non solo la storia contemporanea, ma anche il medioevo. Al contrario, viene dedicato molto spazio alla repressione dell'indipendenza, sia politica che culturale, della Grecia sotto l'impero ottomano. Il tema greco-ottomano soverchia i rapporti Grecia-Europa.

Il materiale per le lezioni di storia è ordinato in maniera da dare alle diverse epoche, – antica, medievale e moderna –, all'incirca lo stesso peso. Nel primo anno della prima parte della scuola secondaria superiore viene trattata l'epoca antica, nel secondo anno il medioevo, con particolare riguardo all'impero bizantino, e nel terzo anno l'intera storia moderna. Solo nel «liceo», che non fa parte della scuola dell'obbligo, l'Europa è trattata in un modo più dettagliato. Per queste ragioni, noi abbiamo ritenuto di dover tenere conto nell'analisi anche del testo per il liceo.

Il ruolo marginale, avuto dalla Cee e dalla Ce nell'ambito della Grecia, si rispecchia nei testi dei libri scolastici, che sono molto indietro nel descrivere gli sviluppi dei processi d'integrazione, riportano dati sorpassati e, di norma, si limitano alla descrizione dei rapporti istituzionali. Così facendo, seguono uno schema didattico che è già da tempo riconosciuto insufficiente per far comprendere agli

studenti l'importanza che rivestono attualmente gli organi europei nella vita sociale e politica.

Nella terza classe del ginnasio, – corrispondente al nono anno scolastico –, si prevede di dedicare, all'interno dei tempi previsti per l'educazione civica, complessivamente quattro ore al tema «Ue». Il manuale dedica all'argomento pur sempre trenta pagine, che danno un quadro certamente ampio delle istituzioni, riportando però anche numerose immagini di simboli europei, che potrebbero essere pensati per creare un legame di tipo emotivo. È interessante notare una connessione storica stabilita attraverso il testo e le immagini. A esempio, due fotografie mostrano una chiesa vicino a una colonna greca e la scultura di un imperatore romano. Il testo traduce il linguaggio delle immagini nella forma seguente:

L'ideologia ecumenica greca, la fede cristiana e l'organizzazione e il diritto dei romani sono gli anelli che uniscono i popoli dell'Europa [Athanassoula-Reppa et al. 1999², pag. 273].

In tutti i paesi, che hanno fatto parte del blocco socialista, la storia nazionale e quella internazionale, ovvero la storia universale, venivano insegnate separatamente. Tale ripartizione viene ora poco a poco eliminata, ma non è stata ancora superata dappertutto.

Durante la fase comunista, la *Russia* ha influenzato profondamente i sistemi educativi dei paesi del sud est europeo. Nell'insegnamento della storia e della geografia, però avevano continuato in modo particolare a esistere e resistere le tradizioni nazionali che non si erano lasciate cancellare dall'internazionalismo socialista. Queste tradizioni hanno spesso costituito la base per i nuovi piani di educazione, creatisi subito dopo lo scioglimento del blocco sovietico, fino a quando non si è fatto strada, passo dopo passo, un maggiore orientamento verso approcci europeo-occidentali, o addirittura globali: un orientamento che ritroviamo sempre presente fino a oggi. Per la Russia la trasformazione si presenta più complessa, dato che non si tratta della liberazione da un regime sentito come dominazione straniera, ma di un processo in cui questa nazione si trova a doversi confrontare con errati sviluppi della propria storia. Sotto alcuni aspetti la Russia si vede improvvisamente e note-

volmente distanziata dai paesi vicini, un tempo alleati, di cui non può né vuole imitare l'aggancio all'occidente in campo politico-economico e, in parte, addirittura militare.

Sebbene la nostra analisi si concentri sull'Europa occidentale, meridionale e sudorientale, vi abbiamo incluso anche la Russia, e non solamente a causa dell'influsso che questo paese ha avuto fino a oggi, ma anche per studiare in quale rapporto esso ora si ponga nei confronti di quelle regioni che un tempo vedeva come parte della sua area di dominio. Ci siamo però limitati ai manuali per la storia nazionale e internazionale. Uno studio relativo all'educazione civica o alla geografia non sarebbe stato al momento fruttuoso, dato che finora non ci sono in quel paese direttive federali per l'educazione civica, ma ci si limita a raccomandare ufficialmente che gli alunni familiarizzino con la costituzione russa. Negli ultimi anni sono stati sviluppati nuovi manuali per l'educazione civica, che trattano contenuti simili a quelli dei libri dei paesi dell'Europa occidentale; dato che però la Russia, sebbene faccia parte del Consiglio d'Europa, al momento non ricerca la partecipazione all'Ue, mancano riferimenti più stretti al processo d'integrazione europeo.

I programmi e i libri di testo di geografia. – Questi si possono dividere in due categorie nelle quali:

1. il contenuto viene trattato stato per stato e continente per continente; il primo volume inizia di solito con la geografia del proprio paese e dell'Europa, seguono quindi gli stati o le regioni degli altri continenti;

2. il contenuto è suddiviso per temi, che vengono illustrati attraverso numerosi esempi presi dalle varie regioni.

Il *primo tipo di struttura* è stato fino agli anni Settanta in assoluto il più diffuso, oggi però lo ritroviamo, a parte rare eccezioni, solamente nei libri scolastici degli ex paesi socialisti.

L'insegnamento si svolge, in questo caso, quasi sempre secondo il medesimo schema. Il corso di geografia nella prima parte della scuola secondaria superiore inizia con un'introduzione generale, l'anno successivo prosegue con la trattazione dell'Europa e poi del mondo, e termina, nell'ultimo anno, con la geografia del proprio paese, – in Croazia la sequenza è: problemi generali della geografia fisica e cartografia; regioni del mondo; Europa; Croazia. I libri scolastici relativi all'Europa sono organizzati secondo i

vari paesi; le strutture generali europee vengono trattate nel capitolo introduttivo. Solo lentamente vanno affermandosi sezioni particolari aventi come tema l’Ue. Si nota come il crescente interesse nella geografia europea sia diretto soprattutto all’Europa occidentale e alle organizzazioni europee, un fatto che certo non contribuisce a un possibile processo di comprensione reciproca nella regione. I paesi vicini, per la maggior parte nuovi e derivanti dalla dissoluzione della ex Jugoslavia socialista, vengono a volte, nei libri di testo più recenti, trattati in capitoli a sé stanti, a volte invece non compaiono affatto.

La *seconda forma di suddivisione* si è affermata negli ultimi anni, soprattutto in Spagna e in Francia, e ha profondamente cambiato le caratteristiche delle lezioni di geografia. L’approccio, che si concentra sui singoli paesi, ha senz’altro il vantaggio di offrire agli alunni, opportunamente concentrate, tutte le informazioni sostanziali relative a un paese. Anche se nella maggior parte dei casi non si possono trattare tutti i paesi di un continente, perlomeno gli stati europei sono rappresentati sulla scorta di una notevole e ampia scelta. L’approccio tematico ha invece lo svantaggio di non promuovere negli alunni un’immagine spaziale coerente, perché la lezione, a seconda del problema, si sposta con frequenza da una regione all’altra. Le regioni, che non presentano aspetti specifici interessanti per l’argomento trattato, non vengono nemmeno nominate. Nelle lezioni a orientamento tematico, la dimensione europea viene spesso a giocare solamente un ruolo secondario, dato che l’Europa, pur rappresentando un’estesa unità geografica, non dispone in pratica di caratteristiche uniformi attribuibili all’intera regione.

I geografi di orientamento tematico hanno però, negli ultimi tempi, reagito alle critiche e danno ora maggior peso, sotto determinati punti di vista, alla suddivisione spaziale. È da notare che, nel far ciò, si riferiscono spesso a categorie politico-sociali oppure culturali aventi radici storiche. Ciò torna a vantaggio del tema Europa, che viene così a riguadagnare valore, come si osserva in particolare nei nuovi manuali spagnoli di geografia. In generale però gli autori d’orientamento tematico mantengono uno sguardo panoramico sul mondo intero, da cui scelgono di volta in volta i propri esempi. Più i libri sono nuovi, meno tendono a essere eurocentrici. Come nei manuali di storia domina la suddivisione in storia nazionale, europea e

Falk Pingel

mondiale, così nei manuali moderni di geografia uno dei modi principali per organizzare i contenuti si fonda sul contrasto fra le regioni sviluppate e quelle in stato di sottosviluppo. Le regioni sviluppate o ad alta industrializzazione non si limitano alla sola Europa, bensì comprendono anche il nord America, parti dell'Asia, del sud America o dell'Australia.

In *Francia* i cambiamenti concettuali nell'insegnamento della geografia hanno portato nel corso dell'ultimo decennio a decisive modifiche. È ancora possibile una trattazione per singoli paesi, ma questo deve avvenire sempre in un contesto più ampio. La geografia della Francia deve essere esplicitamente sviluppata nelle sue connessioni europee. Il piano di insegnamento sottolinea che le unità regionali da trattarsi non devono seguire i confini politici, ma derivare dalle «grandi unità spaziali europee». È interessante notare che, al livello «college», l'insegnamento della geografia inizia con una prospettiva globale, cosicché troviamo l'Europa solo nel testo destinato alla quarta classe. All'inizio della parte dedicata alla geografia ci sono quasi quaranta pagine contenenti cartine dell'Europa, prevalentemente di grandi dimensioni, nonché spiegazioni sulla geografia politica, sociale, economica e infine fisica del subcontinente.

Diversamente da quanto avveniva nei volumi precedenti, il tempo storico e lo spazio geografico dell'era della globalizzazione sono strettamente connessi l'uno all'altro. Anche qui numerose cartine mostrano le direttive di sviluppo mondiale che connettono il nord America, l'Europa e l'Asia orientale. In questo preciso contesto, i libri di testo francesi non trascurano in modo fortemente marcato l'Africa, come invece fanno quelli di altri paesi. A parte la Francia, l'Unione sovietica e la Germania nazionalsocialista, altrove si dedicano singoli, interi capitoli solamente alle «grandi potenze economiche» Usa, Giappone e Ue, – questa trinità della globalità già ben nota.

Il volume di Hachette si conclude con quattro capitoli sulla Francia dopo la seconda guerra mondiale, in quanto è:

la Francia, una potenza europea e mondiale.

Ancora una volta il valore e il peso della nazione si ricava dal suo prestigio e dai suoi contatti a livello estero:

la Francia è presente in tutto il mondo [...] La Francia gode nel mondo di un ruolo importante dal punto di vista politico, economico e culturale. Tale ruolo ne fa una delle potenze del pianeta [Bouvet e Lambin 1998, pag. 337].

I manuali di geografia della *Gran Bretagna* si preoccupano soprattutto di trasmettere informazioni, di porre domande in modo da guidare l'allievo verso la soluzione del problema e di fornire le nozioni di base che sono essenziali all'utilizzo dei metodi della geografia. Nella serie di manuali, destinati alla prima parte della scuola secondaria superiore, – key stage 3 –, che comprende fino a quattro volumi, alcuni testi non nominano neppure il termine Europa; sembra quasi che gli esempi vengano presi o dalla Gran Bretagna, oppure dal mondo extraeuropeo. L'Italia però è il paese che gli autori di manuali scolastici scelgono più spesso come esempio di nazione europea, e quindi è quella che compare a fianco di Brasile, Giappone e Kenya [Bowen et al. 1997²]. Questo è dovuto al fatto che, forse, gli alunni inglesi hanno un debole per l'Italia, oppure al fatto che con l'Italia è possibile documentare in un solo paese diversi stadi di sviluppo: il contrasto fra il nord e il sud dell'Italia viene infatti sempre trattato in maniera dettagliata.

Anche la serie «Oxford Geography Programme» sceglie l'Italia come esempio di nazione europea e come «Paese dei contrasti» [Day et al. 1995, pag. 82]³. La trattazione dell'Italia offre agli autori inglesi, come se fosse per caso, l'occasione di passare alla descrizione dell'unificazione europea sotto il titolo «L'Italia nell'Unione Europea». Questa sezione inizia, diversamente dal solito, con un'introduzione che ci porta lontano nella storia europea per sottolineare che:

³ Anche nel manuale di Hachette, l'Italia viene trattata quasi esclusivamente sotto l'aspetto del contrasto nord-sud, sottolineato in varie cartine attraverso opportune colorazioni, e dal seguente, quasi stereotipo, testo di introduzione: «Vivere in Italia meridionale. In Italia il mezzogiorno inizia a sud di Roma: poco sviluppato, riceve dal 1950 aiuti economici dallo stato italiano e, recentemente, anche dall'Ue. Nonostante i successi nell'industria, il sud soffre ancora di molti mali. È molto lontano dai grandi centri economici del nord. Le singole località sono isolate, vi è ancora una criminalità molto alta» [Bouvet e Lambin 1998, pag. 352].

Falk Pingel

il sogno di unificare l’Europa è antico. L’impero romano unificò l’Europa circa 2000 anni fa; seguì poi l’oscuro medioevo. Il Sacro Romano Impero di Carlo Magno unì intorno all’anno 800 d.C. alcune parti dell’Europa centrale, ma solo per breve tempo. Lo stesso sogno ha ispirato anche altri uomini, come Napoleone e Hitler, e ci accompagna ancora oggi. Questo perché un’Europa unita, con più di 370 milioni di abitanti, costituirebbe una delle più grandi e forse anche delle più potenti comunità umane del mondo.

Quando però ci risvegliamo dal sogno, ci troviamo di fronte a una realtà problematica, infatti:

molto più diffuso è però il nazionalismo. Nazionalismo significa che la gente è più orgogliosa di appartenere a un paese che non a un luogo che si chiama Europa.

A questo punto segue una breve ricapitolazione della storia dell’unità europea, e gli alunni vengono posti di fronte alla seguente alternativa, – che in realtà non sussiste in maniera così esclusiva:

Sei europeo o nazionalista? Per noi tutti che oggi viviamo in Europa questa domanda è importante. Perché potrebbe essere desiderabile vivere in un’Europa unita? Perché potrebbe però anche essere positivo mantenere l’identità nazionale di un paese? Discuti entrambe le domande.

Nonostante il perdurare dei nazionalismi e dei preconcetti nazionali, la Cee è però cresciuta, come il testo illustra poi in tre pagine, insieme a numerosi dati ed immagini.

Rispetto al «key stage 3», la dimensione europea entra a far parte dell’insegnamento della geografia in maniera più definita nel livello scolastico superiore seguente, – «key stage 4/GCSE» –, come si sente già dal titolo di un manuale di geografia previsto per questo livello: «The UK&Europe» di David Waugh, Nelson: Walton-on-Thames 1997. Il national curriculum, però, non si riferisce più a questo livello, nel quale storia e geografia non fanno più parte delle discipline obbligatorie.

5. I risultati principali dell'analisi dei libri di testo

Vorrei innanzitutto riferire su alcuni risultati generali della ricerca, prima di presentare le particolarità relative ai singoli stati presi in esame.

Risulta abbastanza chiaramente che quanto più moderni sono i libri, tanto più gli autori e le autrici preferiscono un approccio integrativo. E pertanto si può dire che essi:

- definiscono i fattori generali di un'epoca storica, che hanno avuto effetti sulla storia di tutti o di molti paesi europei;
- descrivono le caratteristiche generali del continente europeo sui grandi spazi, prima di fornire i dettagli sulle singole regioni;
- pongono in rilievo quanto strettamente oggi le economie e le politiche nazionali e europee siano connesse e dipendenti le une dalle altre.

Mentre per la storia un tale approccio si va affermando sempre di più, e anche in geografia sta acquistando peso, per quel che riguarda l'educazione civica, invece, rimane ancora un'eccezione. La maggior parte dei programmi e dei libri di testo di quest'ultima materia continuano, come in passato, a concentrarsi sulla presentazione della propria società e del proprio sistema politico. All'Europa si fa riferimento solo in brevi sezioni, che spesso si limitano a fornire spiegazioni sulle organizzazioni europee più importanti.

Sino a questo momento, l'Europa viene presentata soprattutto in testi d'autore, raramente nelle parti con esercizi o illustrazioni integrativi del testo. Le parti con esercizi, illustrazioni, ecc. servono di solito per approfondire dei singoli temi, per ampliare e per aiutare l'alunno a memorizzare tramite il simbolismo. In queste parti, l'Europa viene raramente considerata. Ciò dimostra che gli autori, spesso, non le conferiscono quella particolare importanza che la renda degna di approfondimento. Gli insegnanti, inoltre, tendono a scegliere temi che sono presentati per essere ricordati facilmente ed esposti in forma chiara, oppure che appartengono ai canoni tradizionali. L'Europa, al contrario, è un tema nuovo. C'è bisogno di sforzi speciali nella sua forma di presentazione e nel suo layout per attirare l'attenzione e l'interesse di insegnanti e studenti.

6. Multiculturalismo: sfida europea o tendenza globale?

Già da lungo tempo gli stati nazionali europei non sono più, se mai lo sono stati, culturalmente ed etnicamente omogenei. Forse questa idea di omogeneità è un’illusione, che storicamente non è mai stata realizzata. Gli aspetti multiculturali della formazione dell’Europa trovano nei libri di scuola sempre maggior spazio. Al centro della questione si trovano spesso gli immigrati provenienti da paesi islamici oppure in generale il fatto del crescente ruolo dell’islam nel mondo.

L’islam viene descritto in contrapposizione, se non addirittura implicitamente come minaccia per il mondo europeo, nel capitolo di un manuale spagnolo *L’islam nel mondo contemporaneo*. Secondo il libro in questione, i paesi islamici, che hanno avuto un passato glorioso e sono in seguito stati sottomessi e umiliati, entrerebbero ora a far parte del nostro presente. La loro nuova indipendenza e la loro nuova grandezza sarebbero dovute a tre fattori concomitanti: la crescita demografica, il fondamentalismo e il petrolio, – e da questi tre dipende così anche il nostro destino, ovvero «il destino dell’umanità» [Navas 1998, pag. 222]. Anche i manuali più recenti tengono a conservare questa impostazione⁴. L’immagine che il libro ci offre poi di questi paesi non promette un futuro tranquillo. Su dieci immagini presentate, sei mostrano soldati oppure scene di scontri, mentre le rimanenti rappresentano rispettivamente Gamal Abdel Nasser, un gruppo di dimostranti eccitati, una coppia di sovrani tradizionali e, infine, un’antica veduta di città. Due cartine geografiche illustrano la diffusione politico-culturale dell’islam.

Anche i libri di testo francesi, italiani e tedeschi si occupano dei paesi islamici in maniera più approfondita che non nei decenni passati. Ciò avviene però spesso già nel contesto delle religioni e delle civiltà medievali. Vengono così a trovarsi in primo piano anche punti di vista culturali, e la descrizione si concentra di meno sul pensiero ideologico espansivo e sulle azioni politiche. L’aumento di importanza del punto di vista multiculturale e globale fa però di

⁴ Cfr. il sottocapitolo «La radicalizzazione dell’islam», in *Milenio historia. Secundaria ciencias sociales*, pag. 286.

conseguenza passare in secondo piano l’Europa come tema a sé stante. Sono gli approcci di storia universale a guadagnare peso.

Per dare una chiara idea dell’incredibile ampiezza sia del contenuto che delle aree geografiche trattate in molti manuali di storia italiani dedicati al XX secolo, è utile dare ancora un rapido sguardo alla struttura di uno dei libri in discussione [Paolucci e Signorini 1988]: si inizia con un approccio globale, «Un mondo che rapidamente si rinnova» [cap. 1], dove si illustrano i fattori generali della modernizzazione quali «la società di massa», i mezzi di trasporto «sempre più veloci», «lo sviluppo delle comunicazioni», le scienze, lo sport, l’arte e la cultura. Il capitolo successivo si occupa dello stato moderno democratico, dove sia l’Italia che «i partiti in Europa e nel mondo» vengono trattati in sezioni a loro specificamente dedicate. Si prosegue poi, col cap. 15, lungo un arco di tempo che passa per le tematiche dei movimenti nazionali, del colonialismo e dell’imperialismo, della rivoluzione russa, del fascismo in Italia, del nazismo, delle guerre mondiali e delle superpotenze, per giungere fino ai giorni nostri, a loro volta caratterizzati da «tecnica, scienza, società». Il libro si conclude con l’intero capitolo 24 su «la globalizzazione». Quasi tutte le fasi e le regioni di sviluppo del mondo moderno trovano qui menzione: «le emigrazioni ebraiche in Palestina», «gli indigeni d’Australia», «la colonizzazione dell’Africa», i «problemi sociali e politici» in America Latina, «l’impero dei Meiji e il paese dei samurai», «gli armeni e i curdi», «Gandhi e i miti nazionali indiani», «le donne islamiche fra emancipazione e tradizione», «la tragedia della Jugoslavia», «vecchi e giovani nei paesi industrializzati», «scuole e analfabetismo nei paesi del terzo mondo» e così via. Trattasi di un vero caleidoscopio del nostro mondo di oggi, a cui non manca d’altro canto una precisa prospettiva storica. Ci si domanda, però, se un approccio così globalizzante non debba selezionare più fortemente i propri contenuti, per risultare alla fine adatto all’impiego nella scuola.

Nei manuali di geografia la globalizzazione compare, come titolo o come categoria principale, più spesso di quanto non faccia nei manuali di storia⁵. La globalizzazione viene qui descritta come l’af-

⁵ Cfr. «Una nuova organizzazione del mondo», cap. 9 [Sánchez e Zárate 2001].

Falk Pingel

fermarsi di un ordinamento economico capitalista, – «Il capitalismo domina il pianeta», pag. 152 –, come conseguenza della seconda guerra mondiale e del crollo del sistema socialista, infatti:

oggi l'intero pianeta presenta un collegamento economico. Il suo centro decisionale politico ed economico è costituito da Stati Uniti, Giappone e Unione Europea [pag. 140].

Questa affermazione viene addirittura ripetuta nella stessa pagina, sotto il titolo *La geopolitica del mondo di oggi*, quando si legge che:

il nuovo ordine internazionale nel mondo viene controllato dalle grandi potenze, ovvero gli Stati Uniti, l'Ue e il Giappone, le quali intervengono costantemente nei conflitti locali del resto del pianeta.

Già queste brevi citazioni indicano come le categorie politico-sociali giochino un ruolo importante nella strutturazione del contenuto dei manuali di geografia a orientamento tematico. Spesso si ritrovano nei manuali di geografia categorie di ordinamento di tipo storico, già note ai manuali di storia: la «guerra fredda» viene descritta come una fase caratterizzata da zone economiche nettamente separate l'una dall'altra; persino l'estensione territoriale dell'Europa viene fissata in base a criteri politici, – includendo o meno il blocco orientale o l'Unione sovietica e la Russia, come nel curriculum inglese; il problema israelo-palestinese si presenta come un conflitto di interessi economico-politici nel vicino oriente, il cui sviluppo viene illustrato a pagina 151 tramite cartine geografiche che si trovano anche nei manuali di storia.

I libri scolastici spagnoli più recenti si distinguono per una struttura didattica di ampio respiro, con molte immagini a grande formato, figure chiare e testi relativamente brevi. Nonostante la grande quantità di informazioni trasmesse, i manuali rimangono di facile comprensione. Questo vale in particolare per il nuovo libro della casa editrice SM, che sviluppa una serie di strutture spaziali che vengono ripetute, permettendo così agli alunni di stabilire relazioni spaziali nonostante l'approccio tematico e globale. In quasi tutti i sottocapitoli è presente una carta mondiale in cui sono evi-

denziate e pertanto risaltano le regioni trattate al momento. Ci si meraviglia perché molto più spesso vengano presentati esempi extraeuropei, in confronto alle edizioni precedenti. Fotografie, statistiche, carte geografiche speciali mostrano molto spesso scene e danno informazioni relative ad Asia o Africa; si tiene conto di tutte le regioni del mondo e si evita un punto di vista eurocentrico. Anche l'analisi quantitativa mette in risalto l'approccio rigorosamente globale: circa i 3/4 del libro sono dedicati al «mondo» oppure a regioni extraeuropee; alla geografia della Spagna viene dedicato circa il 15% dello spazio, mentre per l'Europa ne rimane poco più di un decimo.

L'Europa viene comunque messa in evidenza più volte in carte, testi e statistiche. Più volte si parla delle notevoli differenze circa gli standard di vita e la potenza economica fra i paesi europei. Tre grafici, ancora una volta molto simili uno all'altro in modo che le immagini spaziali rimangano facilmente impresse, mettono ogni volta in risalto l'asse principale di sviluppo che da Londra, lungo la valle del Reno, giunge fino all'Italia settentrionale, come traspare da ill. III, pagg. 185 e 187, la cosiddetta «banana blu»⁶.

È così soprattutto l'Europa organizzata politicamente o economicamente a risvegliare l'interesse dei geografi. Il processo di integrazione europea consente alla maggior parte dei manuali a orientamento tematico di dedicare ancora all'Europa una sezione propria. Vale quindi sempre ciò che si è costatato nella prima analisi relativamente ai libri di geografia: danno un'idea delle condizioni di vita in numerose regioni dell'Europa, propongono un differenziato caleidoscopio di dati geografici, e contribuiscono in maniera essenziale a creare un'immagine dello spazio europeo. Inoltre citano documenti fondamentali sugli attuali accordi europei in maniera più estesa che non i manuali di storia.

Il rapporto fra centro e periferia, che nei manuali di storia ha soprattutto, anche se non esclusivamente, un significato intereuropeo,

⁶ Due cartine geografiche indicano come la stessa zona di massima produttività e di più elevati standard di vita in un libro di geografia inglese [*Oxford Geography Programme*].

viene visto nei manuali di geografia più che altro in dimensione globale. Il manuale spagnolo mostra più volte una carta geografica del mondo in cui i centri europei, nordamericani e asiatici sono legati gli uni agli altri come in un anello di comunicazione, come traspare dalle pagg. 143 e 152, dove la cartina viene utilizzata due volte. – ill. IV.

7. I Balcani e l'Europa sudorientale

I libri scolastici occidentali dedicano ai Balcani una nuova e maggiore attenzione; il tipo di rappresentazione e i motivi dell'interesse per questa regione rimangono però gli stessi di un tempo: si tratta dei conflitti in cui sono coinvolti i paesi e i popoli di quella regione, conflitti che toccano anche noi, come le guerre dell'ultimo decennio hanno mostrato⁷. La regione sud-orientale emerge soprattutto come zona di conflitto con uno sviluppo e una problematicità a sé stanti e, praticamente, non viene presa in considerazione come futura parte europea avente gli stessi diritti e le stesse prospettive.

Un manuale di storia spagnolo, in un passaggio introduttivo, menziona il fatto che nella regione hanno vissuto da secoli popoli di diverse religioni. Da ciò gli autori deducono sostanzialmente che il conflitto attuale non era evitabile, in quanto già segnato nella storia, e non richiamano invece l'attenzione su quelle fasi storiche, trascorse in maniera relativamente non conflittuale, che potrebbero essere viste come l'anticipazione di una società multiculturale. Non viene dedicato maggiore spazio alla storia remota rispetto a quella contemporanea, alle società o alla geografia culturale dell'Europa orientale e sudorientale.

Anche nei libri di geografia l'Europa centrale ed orientale vengono considerate zone di conflitti e di crisi. Il capitolo relativo ai paesi che vi fan parte porta il titolo «Una storia turbolenta» e pre-

⁷ Cfr. «La tragedia della Jugoslavia» con una illustrazione e «Un villaggio in fiamme in Bosnia», in *Il corso della storia*, vol. 3: «Il conflitto jugoslavo» *Il novecento* [Martin 1995].

senta il loro territorio come lo scenario di continui conflitti militari: una rappresentazione che, in questa forma così breve, può senz’altro essere considerata uno stereotipo negativo, dato che molte altre regioni europee sono state teatro di conflitti altrettanto, o forse maggiormente, frequenti e distruttivi, i quali però nei manuali di geografia non vengono nemmeno nominati. L’area viene descritta come avente confini variabili, problemi etnici, situazioni difficili per le minoranze e come posta alla mercé degli interessi delle grandi potenze [pag. 168].

Per quanto riguarda la dimensione europea nei *manuali della regione europea sud-orientale*, si può fare una constatazione di carattere generale: punti di vista europei vengono soprattutto messi in campo quando si tratta di dimostrare quanto siano state importanti la propria nazione, – contrariamente a quella vicina –, e la propria lotta nazionale per l’Europa e per la tutela della civiltà europea. L’Europa in sé non viene presa neppure in considerazione così come sono trascurati i rapporti internazionali in Europa nelle epoche pre-moderne. Soprattutto il suo contributo all’indipendenza e allo sviluppo di una propria cultura nazionale rimane problematico, fatte salve alcune eccezioni notevoli.

Negli ultimi tempi il messaggio europeo compare in maniera più chiara, stranamente, nei manuali dedicati esclusivamente alla storia della Romania, trattata in secondo passaggio nel corso della scuola superiore. Evidentemente allo scopo di evitare prese di posizione isolazionistiche, tali manuali comprendono ora anche un’introduzione che descrive il rapporto della Romania con l’Europa. Dato che questa introduzione contiene un’interpretazione condensata degli attuali punti di vista politici e degli scopi didattici, ritengo opportuno riprenderne qui una citazione piuttosto lunga [Dumitrescu et al. 1999]:

Il manuale per la dodicesima classe cerca di rispondere a domande nuove: Quando sono comparsi per la prima volta i rumeni in Europa?... Più precisamente: in quale epoca vengono percepiti dagli europei? Perché gli europei li hanno «inventati» come popolo?... Perché gli intellettuali rumeni, tra la fine del XVIII e l’inizio del XIX secolo, scrivevano della doppia appartenenza del loro popolo? E perché questo doppio riferimento, – alle civiltà dell’oriente e dell’occidente –, ha

preparato il «primo ingresso dei rumeni in Europa» nella seconda metà di tale secolo? Perché è oggi invece necessario un nuovo paradigma? E perché solamente prendere l'occidente a modello per una società democratica può servire a un rapido sebbene difficile reinserimento in Europa?

In conclusione si elencano quattro condizioni in base alle quali si potrà raggiungere il reinserimento in Europa:

1. definitiva uscita dall'isolamento in tutti i campi;
2. deciso orientamento verso l'occidente e tutte le strutture europeo-atlantiche;
3. aumento dell'integrazione europea e un riflettuto allontanamento dall'area di influenza russa, considerata profondamente negativa;
4. costituzione di un ceto sociale medio urbano e rurale, l'unico in grado di sviluppare reali iniziative e convinzioni europee.

Il modello europeo si rivela ancora una volta come orientato decisamente verso l'occidente, con lo scopo di impedire l'isolamento nazionale e la dominanza russa. In questo senso, la connessione all'Europa può servire anche a rafforzare la coscienza nazionale, finché rimane all'interno di una cornice puramente occidentale. La proclamazione dell'appartenenza all'Europa non esclude quindi di assegnare alla storia rumena la priorità nella creazione di una coscienza nazionale.

I manuali di geografia rumeni sono strutturati rigorosamente per continenti e stati. L'intero manuale per la sesta classe è dedicato all'Europa. Qui si vede chiaramente come l'approccio orientato ai singoli paesi dia molto più spazio alla geografia dell'Europa che non quello tematico. Nel capitolo introduttivo il testo crea una stretta connessione identificatrice con l'Europa e vi si legge che:

L'Europa è il nostro continente. Potremmo dire: il nostro luogo di nascita, poiché qui siamo nati sia noi che i nostri antenati. Dunque l'Europa è il nostro continente, il continente degli europei. Naturalmente essere europeo significa di più che non solamente vivere, abitare e lavorare qui. Significa soprattutto essere all'altezza della civiltà, della tecnologia e della cultura con cui questo continente ha contribuito e continua a contribuire all'eredità comune dell'umanità. Prima di diventare un vero europeo, però, devi conoscere il tuo continente quanto me-

glio possibile. Questo libro sull'Europa è una prima finestra che punta ad aprirsi sia su di essa che, al di là, sul mondo intero. La nostra prima patria è senz'altro la Romania, ma la nostra patria è anche l'Europa [Mandrut e Negut 1998].

Da questo inizio di carattere chiaramente identificatore e dalla trattazione della geografia di tutti i paesi europei non consegue però in alcun modo che i temi europei vengano messi maggiormente in rilievo o siano meglio definiti. La caratterizzazione generale dell'Europa, posta prima delle sezioni dedicate ai singoli paesi, non si distingue infatti, né per lunghezza né per contenuto, dai capitoli dedicati all'Europa di molti manuali di orientamento tematico, con l'unica differenza che, in questi ultimi, non vengono poi in seguito descritti i singoli paesi. La caratterizzazione dell'Europa si limita ai dati essenziali dell'estensione spaziale, della geografia fisica e delle correnti commerciali, con accenni agli sviluppi storici. Le informazioni sui singoli paesi sono brevi, direi schematiche.

L'Europa è inoltre spesso osservata attraverso l'ottica della politica d'intervento delle sue potenze. La sua immagine rimane di conseguenza ambivalente. Si sente ancora l'effetto delle guerre per l'indipendenza dei nuovi stati, un tempo facenti parte della Jugoslavia socialista. A esempio, un manuale di geografia croato afferma che la diaspora della nazione croata è la più grande dell'Europa,

e questo anche a causa della pulizia etnica della Serbia [Brazda e Crkvencic 1999].

I paesi cercano di distinguersi l'uno dall'altro, oppure di darsi una classificazione secondo criteri di geografia culturale con fondamenti di tipo storico. E allora si afferma che:

la Croazia è parte della civiltà al confine fra il dominio franco e quello bizantino, oppure fra l'Europa cattolica e quella ortodossa, e fra la civiltà cattolica e quella islamica. La Croazia appartiene perciò all'area mitteleuropea, ma fa allo stesso tempo parte dell'Europa mediterranea [Curic e Curic 1996].

Come si può riuscire a modificare questo modo di vedere le cose? Sarebbe pensabile visualizzare, sin dall'inizio, il processo di trasformazione nei suoi rapporti europei e di confrontarlo con quello di stati vicini che hanno spesso a che fare con simili problematiche. Ciò rafforzerebbe sia la comprensione della propria situazione che quella degli «altri»: purtroppo, i testi scolastici sono ancora molto distanti da questa prospettiva. Gli «altri» vengono, di norma, percepiti da lontano, ne vengono sottolineate le differenze e ignorate le affinità.

Sarebbe necessario sviluppare un nuovo e più ampio concetto di Europa che tenesse conto delle diverse culture, confessioni, tradizioni di pensiero politico-morale in un'Europa che si estende dalla Gran Bretagna alla Russia, dalla Finlandia alla Grecia. Come possiamo, per esempio, spiegare ai nostri studenti la guerra in Jugoslavia, le differenze economiche tra ovest ed est, se nello stesso tempo la maggioranza dei paesi dell'est vogliono aderire alle istituzioni europee finora per lo più ristrette e riservate all'ovest?

Non troviamo ancora nei libri di testo quelle nozioni fondamentali sulle analogie che hanno le diverse regioni europee e sulle differenze che dobbiamo accettare se vogliamo vivere insieme in pace. Sono compatibili fra di loro le fondamentali idee politico-sociali, le tradizioni storiche che possiamo individuare nei libri di testo delle diverse regioni? Non sono più applicabili i concetti tradizionali, come l'idea di omogeneità etnica per lo svilupparsi di una convivenza europeistica.

È qui il maggiore, e al tempo stesso più urgente e attuale, compito da svolgere nella formulazione di nuovi testi e programmi dei manuali di storia. Sorprendentemente ciò vale sia per l'est che per l'ovest. Per entrambi è l'Europa occidentale il punto di riferimento centrale. Non si può parlare fino a oggi di un valore proprio o di una valutazione alla pari della parte «orientale», e questo sia dal punto di vista orientale, sia da quello degli altri del versante occidentale.

Inizialmente ho accennato alla situazione problematica dell'educazione morale o civile. Qui vorrei, per contrasto, utilizzare un nuovo manuale di educazione sociale come esempio per illustrare le possibilità che si aprono grazie alla collaborazione con organizzazioni internazionali, quando queste ultime non si limitano ad impor-

tare in maniera rigida e unilaterale modelli già pronti, bensì tengono conto delle condizioni della regione. Un manuale macedone di educazione sociale, apparso nell'anno 2000 e sviluppato con l'appoggio dell'organizzazione austriaca «Kulturkontakt», pone anche temi tradizionali in una prospettiva aperta sia al mondo che all'Europa. La composizione multietnica della società macedone viene documentata e l'appartenenza etnica viene concepita perlomeno anche come un'attribuzione soggettiva, e non solamente come un fattore quasi naturale. L'ultimo capitolo del libro, che esiste anche nelle versioni in lingua albanese e turca per le relative minoranze, comprende nove pagine, – su un totale di 97 –, e spiega, già nel titolo, «Il ruolo della Macedonia nell'Europa e nel mondo». Nel complesso l'Europa viene legata a connotazioni positive [Mirčev et al. 2000] quando si sostiene che:

il maggior potenziale dell'Europa è la sua popolazione, che su scala mondiale è la più istruita, e che sin dall'antichità ha dato vita a istituzioni e conoscenze illustri e influenti nel campo della scienza, della cultura, dell'istruzione, della religione, nonché delle conquiste tecniche [pagg. 99 sgg.].

Certo, l'Europa mostra anche lati d'ombra con le sue guerre, scoperte tecnologiche, conquiste ecc.; ora però idee e movimenti politici orientati verso la pace hanno avuto la meglio e danno la propria impronta ai nuovi organi europei. Appartenervi è lo scopo della politica macedone, e questa legittimità deriva dalle attribuzioni e dalle prestazioni culturali europee della Macedonia:

Il nostro paese si trova al centro dell'Europa, nella penisola balcanica, ed è un'importante, anche se arretrata, pacifica regione europea. Sia su scala europea che su quella mondiale la Macedonia è un paese piccolo e relativamente poco sviluppato. La nostra terra è però nota in Europa per la sua politica improntata all'amore per la pace, la sua lotta per la libertà e la sua eredità culturale, come anche per i buoni rapporti multietnici e soprattutto per il suo potenziale umano creativo.

La Macedonia è conosciuta soprattutto per i suoi monumenti culturali e storici, che testimoniano il suo passato glorioso. Famosa è anche per via della scrittura e dell'istruzione slave, che da qui si sono

Falk Pingel

estese all’Europa, soprattutto grazie al contributo dei santi Clemente e Naum, che fondarono l’università di Ocrida, una delle più antiche università in Europa. Opere quali l’iconografia macedone medievale, gli affreschi e i monumenti sono conosciuti nel mondo, così come l’architettura macedone [...] e l’arte religiosa. Anche la rivolta di Ilinden e le guerre di liberazione combattute dai nostri antenati sono altrettanto note in Europa e nel mondo. Perciò anche la Macedonia appartiene da lungo tempo alla civiltà e alla cultura europee.

L’alunno viene alla fine anche interrogato su quali siano i contributi positivi della Macedonia:

Illustra i tre fattori sulla base dei quali la Macedonia è nota nel mondo e in Europa.

Sono i grandi contributi delle nazioni a creare valori europei; così era nei decenni passati per i libri scolastici dell’Europa occidentale, in particolare a esempio per quelli francesi. Oggi sono invece le rappresentazioni dell’Europa orientale ad attraversare questa fase. La strada verso l’Europa sarà comunque lunga. Per arrivarci, bisogna allungarsi: qui le caricature nei manuali d’educazione civica macedoni e rumeni si assomigliano, e è sufficiente osservare la ill. V a pag. 96.

8. Dalle guerre mondiali alla «pace europea»?

Al centro della storia europea del secolo trascorso vi sono le guerre. La rappresentazione della storia europea del XX secolo è talmente influenzata dal conflitto tra dittatura e democrazia, che, dalla guerra vera e propria fino alla «guerra fredda», le varie forme di conflitto militare e politico stanno in primo piano. Una questione di grande rilevanza è saper parlare di queste guerre senza suscitare né rafforzare negli alunni l’odio nei confronti del «nemico». Dove si parla ampiamente di guerra e genocidio, si dovrebbe però evitare di accentuare unilateralmente l’aspetto tecnico-militare.

La guerra mostra tante facce:

– quella del fronte combattente, del fronte interno, delle armi

moderne e distruttive nonché quella degli strumenti di distruzione di massa e per antonomasia, quella della lotta degli eserciti⁸;

– quella del singolo soldato [da questa immagine, presa da un libro di storia croato, emerge il singolo combattente, – ill. VI, Hrvatska i svijet u XX.stolječu, pag. 211;

– quella delle vittime senza nome che, nello stesso tempo, tuttavia, viene messa in risalto. La presentazione della guerra in un libro di testo tedesco inizia con il triste risultato di questa immagine, contenuta nell'ill. VII, *Geschichtsbuch, Neue Ausgabe*, vol. 4, 1997 a pag. 8, e non tanto con la difesa di esigenze territoriali, con l'elogio dell'eroismo o con la giustificazione degli interessi nazionali. Tutto questo perde la propria importanza di fronte alle vittime che la guerra ha causato, facendo sorgere la questione, se «valga la pena» condurre una guerra moderna oppure se esistano altri mezzi per la conclusione di un conflitto.

È inoltre di poco aiuto accentuare l'opposizione di concetti come amico-nemico, buono-cattivo, vittima-colpevole. Tale atteggiamento serve a propria giustificazione ma non a dare spiegazione del perché esseri umani si comportino in modo disumano.

L'avvicinamento alla materia, il far comprendere i vari momenti che portano alla dittatura, – e così dare anche la possibilità di discutere come evitarla –, può essere più importante della dettagliata descrizione della stessa.

La stessa cosa potrebbe anche valere per l'educazione ai diritti umani, visto che il XX secolo, più degli altri, offre esempi di violazione degli stessi. Raramente viene approfondito il modo in cui i diritti umani possono essere fatti valere. L'educazione parte, per così dire, in senso negativo.

Un interessante nuovo approccio offrono i nuovi testi di storia tedeschi, che includono un'estesa trattazione sul tema «Guerra e Pace». In questo modo, si può ancorare più saldamente nella lezione la ricerca di durevoli condizioni di pace attraverso la storia. In pratica, vengono di solito trattati molto più ampiamente gli inizi e gli svolgimenti delle guerre piuttosto che la ricerca di trattative e condizioni di pace.

⁸ Esempi relativi sono pubblicati in *The European home* cit. [Pingel 2000].

Il tema della pace assomiglia al tema dell’Europa: solo quando la tematica si impone di per se stessa, esiste la possibilità di considerare in modo ampio organizzazioni come l’Onu e di stimolare gli studenti a riflettere su come si possa ottenere e mantenere la pace. Questo dovrebbe essere il tema da trattare di gran lunga il più importante rispetto a quello del come venga fatta una guerra.

9. La predominanza dell’approccio storico nazionale

L’Europa viene vista fondamentalmente a partire dalle varie prospettive nazionali. Questo risultato si addice alla storia, alla geografia e all’educazione civica. Senza dubbio, dopo la famiglia, la nazione e lo stato, la civiltà europea costituisce il punto chiave della rappresentazione in tutti i libri di scuola europei. Di norma, gli autori di manuali di storia, di geografia o di educazione civica costituiscono un’area culturale geografica e temporale alla quale gli studenti si correlano. Quest’area spazio-temporale è soprattutto rappresentata dal gruppo a cui appartengono gli studenti che usano i libri. Con il passare del tempo e con l’espansione dello spazio, crescono anche le dimensioni del «proprio» gruppo, che perde intanto un po’ di coesione, di connessione interna e visibilità, ma si apre ad altre regioni e popoli con una relazione del rapporto più astratta e meno personale. L’Europa è uno dei primi sistemi non-personali che nondimeno contribuiscono alla formazione di una identità culturale. Gli «altri» rimangono «gli stranieri», sì, «gli sconosciuti» che vengono «scoperti» se entrano in contatto con «noi». I modi di vivere «degli altri» vengono dunque influenzati, modificati o addirittura distrutti dalla cultura europea. Che essi stessi avessero una storia prima che gli europei entrassero nelle loro vite, viene detto esplicitamente solo nei libri più recenti di storia. In veramente pochi manuali gli autori tentano di vedere questi aspetti nel loro stesso diritto, anche se esso è ormai solo un diritto storico che essi non possono più rivendicare⁹.

⁹ Esempi eccezionali li offre il manuale edito da Zanichelli *Il corso della storia*, in particolare il volume su *Il novecento*.

A partire da questo risultato essenziale, è possibile estrarre dall’analisi alcune modalità di approccio all’Europa di cui si fa menzione nei seguenti paragrafi.

10. L’Europa come definizione spaziale

Nella maggior parte dei casi si parla di Europa in un senso spaziale piuttosto vago, dato che rimane impreciso se si tratti di uno spazio in senso geografico, politico, culturale o economico. Se accade qualcosa «in Europa», soltanto pochi autori di libri scolastici si prendono la cura di precisare a quale Europa si fa riferimento. Segnando su una carta geografica la posizione dei luoghi dello sviluppo europeo, se ne costata la concentrazione nell’Europa occidentale e centrale.

Da questo punto di vista, l’Europa appare come un concetto aggiuntivo. I contributi delle singole nazioni vengono elencati come esempi, e si sottolineano le differenze e i punti in comune.

Implicitamente, l’immagine dell’Europa è nascosta in molti testi; tuttavia, intesa come un proprio progetto, storicamente fondato, tale immagine viene sviluppata sinora solo in una minoranza dei testi scolastici analizzati.

Sebbene l’aspetto europeo appaia con la troppo spesso usata formula «in Europa» in molte frasi o capitoli di testi, non c’è da aspettarsi che gli studenti si facciano, in base a ciò, un’idea precisa dei contenuti effettivi della storia d’Europa, della sua rilevanza politica, degli spazi geografici che essa si è ritrovata a occupare nelle diverse epoche storiche.

11. L’Europa come «media» degli sviluppi che vanno al di là dei singoli stati nazionali

Al di là della pura localizzazione geografica «in Europa», dei contributi degli stati nazionali «all’Europa», o delle generiche relazioni «con l’Europa», finora è accaduto raramente che l’Europa stessa sia stata elevata al rango di tema a sé stante e le sia stato dedicato un intero capitolo, sebbene nei libri scolastici più recenti si

riscontri un deciso aumento della tendenza per questo tipo di trattazione. Di solito sono i popoli, gli stati, le nazioni a essere il soggetto di un rapporto, di cui l'Europa è semplice oggetto, – quando addirittura non si limita a comparire nel ruolo di complemento a una preposizione. Dove si indicano elementi comuni della storia europea o dei modi di vita odierni, questi vengono spesso ancora localizzati facendo perno sull'Europa occidentale o sul cosiddetto «nucleo» dell'Europa.

La centrale dell'Europa si trova, e su questo gli autori di libri scolastici non hanno dubbi, nel mezzo dell'Europa, nel suo vecchio cuore storico. Chi vi appartiene è europeo, «mitteleuropeo», si trova al centro e non ai confini della civiltà. La geografia dell'Europa si trasforma in geografia culturale.

Al centro corrisponde la periferia. Mettendo le carte geografiche europee dei libri scolastici analizzati l'una accanto all'altra se ne ricava lo stesso quadro: le zone settentrionali, che spesso nelle carte non compaiono neppure, sono, insieme all'Europa sudorientale e a gran parte dell'Europa orientale, zone periferiche bianche. Non è avvenuto qualcosa di europeo anche qui?

In tale contesto, è interessante notare l'originale suddivisione spaziale del nostro continente che viene prospettata da un libro rumeno di geografia: la zona dominante «centroeuropea» si estende dalla Germania alla Romania, la cui posizione, altrimenti periferica, viene così nascosta. La Romania diviene parte del centro, la cui delimitazione artificiale rimane però facilmente riconoscibile a causa della propaggine orientale costituita dalla Romania stessa [Mandrut e Negut 1998]. L'inclusione della Romania nella zona centrale ha anche un altro significato. Impedisce di posizionarla, infatti, nella zona europea meridionale insieme alla Bulgaria e agli stati slavi, separandola al tempo stesso chiaramente dall'intero gruppo degli stati russi, – entrambe le parti della Moldavia appartengono però ancora all'Europa centrale. Questa definizione dell'Europa orientale, comprendente solamente la Russia, la Bielorussia e l'Ucraina, è dominante peraltro anche nei manuali dei Paesi baltici e della Polonia.

Una storia europea che ponga in rilievo solamente ciò che si suppone sia comune a tutti e non sottolinei le differenze che contemporaneamente sussistono nelle percezioni, nei giudizi e nelle

scelte riguardo alla posizione degli accenti, verrebbe in ogni caso a costruire un'Europa ideale, forse illusoria, ma non reale, né storica, né ricca di prospettive.

Da una parte l'integrazione europea è progredita e ha acquistato maggiore velocità, dall'altra forze centrifughe vivaci resistono e nuovi sentimenti nazionalistici e regionalistici riprendono a emergere. E soprattutto va fatto notare che la ristrutturazione dell'Europa si effettua in tempi di globalizzazione. Non è facile conferire all'Europa una posizione autonoma o di proprio rilievo con tutte queste azioni che si sviluppano in controtendenza.

12. *L'Europa tra la terra natale e il mondo universale*

Perché «il punto di vista degli altri» dovrebbe costituire un tema particolare per noi che siamo autori di libri scolastici e insegniamo in questo particolare contesto? Non parliamo forse nei libri e nelle nostre lezioni della storia, della geografia e della società in generale? Distinguiamo forse tra la nostra storia e quella degli altri? A prima vista sembra che una tale distinzione sia effettivamente superata. Infatti, i programmi e i libri scolastici sembrano trattare dell'umanità e non di un singolo popolo o di una singola civiltà o gruppo. Se esaminiamo concretamente, però, la descrizione che viene fatta nei libri di storia, geografia o educazione civica, troviamo che:

1. il tempo storico si svolge in modo lineare, — è vero sì che si hanno regressi e interruzioni dello sviluppo, ma nel complesso essi non interrompono questo movimento progressivo; il popolo, la nazione, la regione, la terra ai quali io appartengo fanno parte di questo processo progressivo;

2. la rappresentazione dello spazio è espansiva, comprende all'inizio la regione in cui io vivo, poi il mio paese, il continente ecc.

Come fa l'autore, io costruisco una continuità e una coerenza di tempo e spazio che non è stata mai reale. Racconto la storia, disegno i profili dei continenti e dei paesi o descrivo le regole della società umana soprattutto per definire il mio posto, cioè il posto del mio paese, della mia nazione ecc. in questa struttura. Faccio parte di questa continuità dello spazio e del tempo. Questo rimane

il vero senso della continuità della rappresentazione della cultura europea dall'antichità ad oggi. «Gli altri» non vengono visti nella stessa continuità, bensì sempre frammentariamente e in modo discontinuo.

Fino ad allora la storia, e anche la storia dell'umanità, non poteva essere scritta che dal punto di vista della propria cultura, poiché solo questa poteva essere verificabile e conosciuta. L'altro era contemporaneamente lo straniero, lo sconosciuto, che richiedeva di essere interpretato. Con il trionfo dell'industrializzazione, che aveva preso le mosse dall'Europa, il pensiero europeo ha preteso di poter spiegare l'andamento della storia con modelli universalmente validi, così come il sistema economico europeo sottometteva il mondo. Per questa ragione «gli altri» sono diventati semplici oggetti della «mia» storia. Le grandi ideologie di massa, che l'industrializzazione europea ha prodotto, come il liberalismo, il fascismo e il socialismo, si proponevano di incarnare il futuro dell'umanità. Gli esperti di scienze sociali e i politici dell'educazione, che hanno ideato i programmi per le lezioni, hanno così potuto appoggiarsi a dei modelli di spiegazione, che mettevano a disposizione interpretazioni complessive del mondo e del futuro.

Con il crollo del sistema socialista, la situazione è radicalmente mutata. Vediamo che a noi si contrappone una molteplicità di culture e tradizioni diverse, ognuna di queste ha la propria legittimazione. Non esiste più un'idea di scopo complessivo. Anche il richiamarsi a valori universali come i diritti umani si rileva difficile, poiché anch'essi sono maturati storicamente e sono stati essenzialmente influenzati dall'illuminismo europeo, con il quale hanno anche una base culturale. Se i diritti umani e le norme dei diritti dei popoli dovessero affermarsi in tutto il mondo, essi dovrebbero quantomeno venire adeguati alle differenti velocità di sviluppo presenti nelle molteplici regioni del nostro mondo. Anche in Europa è stata necessaria la catastrofe di due guerre mondiali prima che gli stati stilassero un decalogo dei diritti fondamentali come base imprescindibile della collaborazione e del vivere insieme nell'Europa. Essendo entrati tutti insieme nell'epoca della comunicazione globale, ora ci troviamo in essa ma su basi di partenza diverse.

Tuttavia, la dimensione globale di tempo e spazio è per noi diventata concretamente verificabile. Possiamo comunicare anche a

grandi distanze in tempi reali. In passato la distanza spaziale comportava anche una distanza temporale. È sì vero che anche nell'epoca premoderna gli uomini erano spesso a conoscenza di stili di vita, culture e tradizioni diverse dalle loro. Ma è anche vero che di solito non potevano personalmente verificarle o venire a contatto con esse in tempi reali. Se volevano entrare in contatto con altre culture dovevano superare delle distanze che «richiedevano tempo».

I mezzi di comunicazione moderni, come per esempio internet, possono aiutarci a sviluppare, più velocemente di quanto non fosse possibile in passato, contatti che vanno al di là dei confini culturali e politici. Essi permettono di procurare a noi stessi informazioni che nel nostro paese possono non essere ancora disponibili. I media elettronici sono però non solo adatti a metterci a disposizione dati, ma possono anche contribuire a sviluppare nuove forme di collaborazione, una collaborazione questa che non ha bisogno di legittimazione o di approvazione politica. Possiamo scaricare da internet modelli per l'insegnamento, possiamo familiarizzare con nuovi approcci metodologici sviluppati altrove. Allo stesso tempo possiamo anche, grazie alla rete di comunicazione elettronica, entrare in comunicazione più stretta gli uni con gli altri.

Con l'aiuto dell'Unesco, l'istituto Georg Eckert ha costituito un network, all'indirizzo www.gei.de/newsletter, relativo alla ricerca internazionale sui libri scolastici che documenta progetti di ricerca e lo sviluppo di nuovi materiali per l'insegnamento. Questa rete è accessibile attraverso la home-page dell'istituto. Insieme all'associazione europea degli editori scolastici, stiamo riflettendo sulla possibilità di realizzare, – a partire dai libri scolastici già esistenti in forma stampata e utilizzati dagli studenti nei vari paesi –, il nucleo iniziale di una collezione internazionale di materiali per l'insegnamento di storia, geografia ed educazione civica, una collezione da cui forse in futuro potrà nascere una completa opera europea d'insieme. Questo potrebbe essere il tema per un convegno futuro, che tratti esempi di collaborazione tramite internet nell'insegnamento a livello sia internazionale che specificamente europeo. Il progetto tedesco-canadese dell'istituto Georg Eckert presenta un «libro di scuola virtuale» su Germania e Canada in internet all'indirizzo www.v-g-t.de.

Quali approcci forniscono le scienze per descrivere la complessità, – qual è a esempio la loro coesione –, dei vari fattori di base della cultura, della politica, dell'economia e della vita sociale europea? Gli insegnanti hanno bisogno di esposizioni generali capaci di offrire modelli per una più ampia interpretazione, i quali possano fare da guida agli autori di testi scolastici e agli insegnanti dato che questi ultimi devono, molto più degli studiosi, selezionare e strutturare la materia. Due sono i modelli che vengono usati per fare le considerazioni in maniera pacifica tra le culture. Questi sono attualmente discussi e vengono qui di seguito esposti:

1. il modello «integrazionista», che parte dall'adattamento alla «maggioranza», di regola definita come «nazione»; alla base di questo modello si cela generalmente la convinzione che la maggioranza rappresenti il progresso o quantomeno un livello più avanzato di evoluzione, che gli altri devono ancora raggiungere;

2. il modello «multiculturale», che parte dal principio che gruppi culturalmente differenti possano convivere a parità di diritti, senza orientarsi verso l'idea di un obiettivo o di uno sviluppo comune, fino a quando essi accettano almeno alcuni principi basilari del vivere comune, – le società di immigrati del Canada e degli Stati Uniti si orientano sempre più secondo questo modello e anche la società sudafricana potrebbe svilupparsi in direzione analoga.

Entrambi i modelli richiedono diverse forme di rappresentazione. Il primo segue il racconto a noi familiare di uno sviluppo rivolto a un determinato scopo. Da ciò derivano i criteri di scelta degli elementi di cui teniamo conto nel nostro racconto. Ciò che travalica la direzione d'arrivo sembra meno importante.

Di fronte al secondo modello rimaniamo perplessi, perché qui fondamentalmente tutti i canali delle tradizioni hanno lo stesso valore. Per questo i nostri criteri di scelta sono di tipo formale: teniamo conto delle diverse regioni del mondo a seconda delle possibilità, cerchiamo di collocare in sistemi la molteplicità delle culture, delle costituzioni politiche e degli ordinamenti economici e, a seconda delle possibilità, cerchiamo da ognuno dei diversi sistemi di sceglierne uno esemplare. Sussistono, una a fianco dell'altra, immagini diverse del presente scelte dalle varie regioni geografiche del mondo; sussistono, una a fianco dell'altra, storie diverse che non possono essere necessariamente inserite in una cornice comune.

L'impostazione del manuale di storia pubblicato dalla casa editrice italiana Zanichelli può servirci per illustrare questo approccio «postmoderno». Diverse linee di evoluzione sussistono l'una accanto all'altra, le quali, – prese insieme –, hanno costituito il nostro secolo scorso. Questo tipo di rappresentazione si avvicina a un caleidoscopio del multiculturalismo.

Davies [1996] e Carbonell¹⁰, i soli storici di rango che si sono azzardati a presentare una concisa esposizione generale della storia europea negli ultimi anni, offrono modelli diversi sia per quanto riguarda il baricentro geografico, la selezione del contenuto e la struttura della narrazione. I volumi, che Carbonell e il suo team hanno pubblicato fino a ora, raccontano la storia europea in un modo descrittivo, ordinato cronologicamente. Fonti, materiale statistico ecc. verranno presumibilmente citati più ampiamente nei volumi successivi mirando all'uso degli insegnanti e studenti. Carbonell muove dalla premessa che la società europea si lascia rappresentare come una «civiltà unitaria» e per questa ragione si può ben differenziare da altre forme di civiltà. In primo luogo si sforza di spiegare i fattori di unificazione. È questo il prezzo dell'idea di unità per il fatto che il racconto è incentrato sull'Europa occidentale? Le variazioni, tenendo conto delle diverse regioni, dei popoli ecc. e della differente velocità dello sviluppo economico-sociale, sono al secondo posto, differenziano il quadro d'insieme, ma non lo dissolvono.

Davies, al contrario, segue un altro modello. Per lui è molto più importante sottolineare la multiformità della cultura europea, mostrare i mutevoli rapporti tra periferia e centro, senza formulare un concetto unitario. Il rapporto tra Europa occidentale e orientale viene ampiamente tenuto in considerazione. La rappresentazione cambia continuamente luogo e tempo: la presenza di molte cartine sottolinea il fatto che, ogni volta, viene trattato soltanto un frammento dello sviluppo, o meglio si tende a sottolineare che certi fattori della storia europea, di regola, hanno avuto importanza solo per particolari regioni. Il testo descrittivo viene interrotto da dettagliati estratti, ricavati da fonti di diverso tipo: vengono citati documenti politici, opere poetiche, dissertazioni scientifiche. Davies descrive una mol-

¹⁰ Cfr. il saggio di Carbonell in questo volume, pagg. 3-12.

teplicità di sfaccettature che, probabilmente, si combinano in un insieme completo. Qui vengono collegate tra loro macro e micro storia mentre Carbonell e il suo team cercano di costruire una «master narrazione». Senza dubbio l'ultimo modello è più facile da comprendere, mostra una struttura chiara la quale possa servire come guida per il materiale didattico. Ma alcuni libri di testo, – in particolare quelli italiani –, si avvicinano a una struttura multiculturale e multiregionale, una struttura che intende visualizzare la contemporaneità di uno sviluppo caratterizzato da disparità.

Particolarmente nei libri di testo dell'Europa dell'est, per esempio della Russia, non servono né la cultura europea, né la globalizzazione e neppure un approccio multiculturale; è invece la teoria della modernizzazione che serve come concetto adeguato della spiegazione. La teoria della modernizzazione, però, contiene l'affermazione che l'industrializzazione e la modernizzazione sociale procedono di pari passo: con l'industrializzazione dovrebbe democratizzarsi il sistema politico, dovrebbero essere demolite le gerarchie sociali irrazionali, e i sistemi ideologici dovrebbero entrare in un rapporto di tolleranza reciproca. Un'occhiata al mondo non può confermare che questa teoria di richieste immanenti sia una realtà, sia nella storia, sia oggi. La teoria della modernizzazione implica un'esigenza di valori universali che in molti regioni del mondo in via di rapida industrializzazione non viene riconosciuta. È ancora incerto che queste società possano costruire strutture sociali confrontabili con quelle europee e costituzioni politiche pluralistiche. La storia non garantisce che il modello di modernizzazione occidentale sarà ancora valido in futuro.

La storia non ci comunica di per sé alcun valore. Dovremmo definire in base a una nostra scala di valori le proposizioni degli obiettivi alla base del nostro agire. Esso può basarsi su esperienze storiche, ma non è mai determinato dalla storia. Il discorso relativo alle differenti possibilità per il futuro deve essere tenuto vivo, dobbiamo mettere in grado i nostri studenti e le nostre studentesse di partecipare a questo discorso. Talora modelli di spiegazione storica e sociale sono spesso più indicati a spostare lo sguardo che non ad aprirlo verso un futuro aperto. La contrapposizione frontale, fra la cultura dalla quale provengiamo e un'evoluzione a noi estranea dalla quale provengono «gli altri», fa parte senza dubbio di un modello di racconto storico che ha

reso assai più problematica la reciproca comprensione. Questa contrapposizione non è da ripetersi se mettiamo a confronto un modello di comprensione e coscienza europea passando per un modello di comprensione e coscienza generale o mondiale.

Conclusione

I libri con una concezione completamente nuova iniziano ad apparire adesso. Ciò comporta la possibilità di giungere a un concetto ampliato di Europa che, per quel che riguarda l'estensione, ritorna sostanzialmente alla vecchia nozione di Europa, precedente alla divisione del mondo fra est e ovest avvenuta durante «la guerra fredda». Detto concetto, quindi, rinuncia all'orientamento occidentale del concetto di Europa finora in uso, viene a comprendere nel suo contenuto i nuovi elementi della multiculturalità, dei confini aperti, della coscienza globale.

Mi sembra opportuno limitare l'entità della storia nazionale, nel caso occupasse più del cinquanta per cento dell'intero contenuto; la storia extraeuropea, che comunque occupa di solito uno spazio minimo, non dovrebbe essere ulteriormente ridotta. Senza disconoscere l'importanza della tradizione nazionale per la formazione di una propria coscienza storica e identificazione politico-culturale, oggi la coscienza nazionale non può tuttavia essere concepita in modo tale da escludere altri popoli e non deve essere rivolta contro altri popoli.

Questa convinzione ha già guidato la revisione internazionale di testi scolastici, iniziata dopo la prima guerra mondiale, sotto gli auspici della Società delle Nazioni, ma viene continuamente abrogata dai movimenti nazionalistici, a enorme discapito della comprensione internazionale tra i popoli.

Nel passato, l'Europa è stata spesso teatro di lotte fra e contro le grandi potenze. Oggi, la collaborazione europea offre la possibilità di comunicazioni senza ostacoli e di libera circolazione tra nazioni e stati, e, con ciò, anche le migliori condizioni per lo sviluppo delle forze economiche e culturali di ogni singolo stato. All'inizio del secolo, era ancora valida la convinzione che la forza dell'Europa dipendesse sostanzialmente dal potere dei grandi stati imperialisti. Oggi, anche l'economia e la politica dei più influenti stati, come la

Francia, la Germania o la Gran Bretagna, dipendono dal buon funzionamento della collaborazione europea. Nel corso di questo secolo, il rapporto di dipendenza si è capovolto: la collaborazione europea è diventata la condizione essenziale per il benessere, la libertà politica e la ricchezza culturale di tutti.

La nuova storia europea potrebbe essere descritta come il cambiamento dal tentativo di «egemonia di uno stato, o di più stati, sull'Europa al pacifico compensarsi degli interessi di tutti in Europa». La prospettiva nazionale verrebbe così sistematicamente sostituita da una prospettiva europea che la accompagna.

Questo vale anche per quei paesi che, solo in questo decennio, hanno [ri]conquistato la loro piena sovranità e indipendenza, e ciò è oltremodo valido perché tali paesi possano crescere, fin dall'inizio, in un intreccio di relazioni che hanno voce in capitolo sulle loro possibilità di sviluppo, anche se questo processo non sempre incontra l'approvazione della popolazione. Questo basilare processo di trasformazione del significato di Europa per i singoli stati, che naturalmente continuano a esistere, viene sino a ora considerato solo in pochi testi scolastici.

L'Europa non è solo oggetto di «alta» politica, di commerci di grandi gruppi economici o società, luogo di innovazioni tecniche o di incontri culturali internazionali. Tutto ciò è presente, in modo più o meno accentuato, nella maggioranza dei testi. Anche se la presentazione dell'Europa non viene più solo plasmata da un approccio istituzionale, mancano tuttavia introduzioni motivanti al tema, che considerino in pieno l'idea d'Europa degli studenti.

L'Europa è anche parte della realtà quotidiana degli studenti. I loro desideri e possibilità di consumo, la cultura quotidiana, – il comportamento nel tempo libero e anche l'insegnamento scolastico –, sono validi per tutta l'Europa, in parte influenzati da correnti globali. Un'immagine della gioventù europea e della sua storia, delle sue diverse premesse di sviluppo e delle sue, sempre più frequentemente, simili aspettative, manca quasi del tutto nei testi di storia. Anche se, da questo punto di vista, i testi d'educazione civica offrono di più, potrebbero tuttavia essere più ampiamente presi in considerazione gli aspetti europei della vita sociale. Perciò, la dimensione europea dovrebbe essere offerta, essere presente in tutti i metodi didattici che gli autori applicano.

Se cerchiamo di definire che cosa è l’Europa, non basta concentrarsi sui valori storici che sembrano venire accettati come base dello sviluppo europeo da quasi tutti. Se definiamo come radice del pensiero europeo il cristianesimo, per esempio, dobbiamo aggiungere l’illuminismo; per quanto riguarda il nostro secolo, il secolo dell’integrazione europea, dobbiamo rendere conto delle grandi ideologie di massa come il fascismo, comunismo o liberalismo. Forse si può dire che la filosofia europea abbia generato l’individualismo e che per la prima volta in Europa un sistema politico sia venuto realizzandosi e fondandosi sulla responsabilità di ogni membro della società, del cittadino. Ma è prematuro sostenere che l’individualismo o liberalismo rappresentino il pensiero politico europeo e abbiano contribuito come forze dominanti alla formazione dei sistemi politici realizzati in Europa nel corso dell’età contemporanea. Speriamo che rappresentino le tendenze prevalenti dopo il crollo del sistema sovietico. Però, non siamo entrati in un’epoca eterna senza convulsioni politiche o economiche perché l’Europa è ancora «sulla via della ricerca di se stessa» e noi non conosciamo il termine di questo processo. Come storico, vorrei dire che questo processo è aperto al futuro e non ha una finalità in se stesso.

Gli europei hanno molti tratti in comune, ma li vedono sotto diverse prospettive: dal proprio punto di vista nazionale, etnico, religioso, sociale o culturale; fatti e avvenimenti acquistano di volta in volta significati e importanza diversi.

Per l’identità europea è decisivo che queste multiformi interpretazioni della storia siano compatibili tra loro e si accettino a vicenda. Nel passato non è stato spesso questo il caso e ciò ha fatto sì che i conflitti di interesse economici e politici si siano sempre estremamente acuiti.

Il confronto dei testi scolastici, il comune sviluppo del materiale didattico e la reciproca raccomandazione di opere si sono rivelati un ottimo sistema per raggiungere questo obiettivo: stimolano il confronto, senza prescrivere o dettare in modo burocratico lo spirito di unità.

È auspicabile che questa ricerca, promossa dalla Fondazione Giovanni Agnelli in collaborazione con l’istituto Georg Eckert, dia il suo contributo in questo senso.

Falk Pingel

Bibliografia

- Athanassoula-Reppa, A. et al.
1999² *Koinoniki kai politiki agogi*, Atene, OEDB.
- Ballesini, F. et al.
1996 *I sentieri della storia*, vol. III, Novara, Istituto Geografico De Agostini.
- Bouvet, C. e Lambin, J.-M.
1998 *Histoire/Géographie*, 4^e, Paris, Hachette.
- Bowen, A. et al.
1997² *Geography: Context*, Harlow, Longman.
- Brazda, M. e Crkvencic, I.
1999 *Zemljopis 2, izvanevropski kontinenti. Udzbenik za 6. razred osnovne škole*, Zagreb, Znanje.
- Curic, B. e Curic, Z.
1996 *Zemljopis 4, udzbenik za 8. razred osn. Škole, 1. Izdanje, Školska knjiga*, Zagreb.
- Davies, N.
1996 *Europe: a History*, Oxford-New York, Oxford University Press.
- Day, M. et al.
1995 *Oxford Geography Programme*, vol. 2, Oxford, Oxford University Press.
- Dumitrescu, N. et al.
1999 *Istoria Romanilor*, Manual pentru clasa A XII-A, Bucureşti, Humanitas.
- Eramo, P. P. et al.
1999 *Il mondo: istruzione per l'uso*, Torino, Loescher.
- Foucher, M.
1993 *Fragments d'Europe: atlas de l'Europe*, Librairie Paris, Fayard.
- Heinloth, B. (a cura di)
1997 *Geschichte für Gymnasien* 10, München, Neubearbeitung, Oldenbourg.
- Lambert, A. et al.
1997 *Éducation Civique*, Demain, citoyen, 6^e, Paris, Nathan.

- Mandrut, O. e Negut, S.
1998 *Geografia Continentelor*, Europa VI^a, Bucureşti, Corint.
- Martín, P.
1995 *Geografía e Historia. Secundaria*, Zaragoza, Edelvives.
- Mirčev, D. et al.
2000 *Gradjansko obrazovanie za sredni stručni učilišta. Biro za razvoj na obrazovanieto*, Skopje, NAM.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie
1998 *Enseigner au collège*, Histoire-Géographie Éducation Civique. Programmes et Accompagnement, Paris, Programme Éducation Civique, classe 6^e.
- Navas, J. R. (a cura di)
1998 *Historia. Educación Secundaria Obligatoria*, 2a Ciclo, Madrid, Anaya.
- Paolucci, S. e Signorini, G.
1998 *Il corso della storia*, vol. 3: *Il novecento*, Zanichelli, Bologna.
- Pingel, F.
2000 *The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks*, Strasbourg, Council of Europe Publishing [ed. fran. *La maison européenne: représentations de l'Europe du XX^e siècle dans les manuels d'histoire*].
- Pingel, F. et al.
1994 *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Pingel, F. (a cura di)
1995 *Macht Europa Schule. Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, Diesterweg.
- Sánchez, J. e Zárate, A.
2001 *Milenio geografía. Secundaria ciencias sociales*, Madrid, SM.
- Santacana, J. e Zaragoza, G.
2000 *Milenio historia. Secundaria ciencias sociales*, Madrid, SM.
- Aa. Vv.
1992 *Storia d'Europa*, Milano, Mondadori.

Falk Pingel

Stradling, R.

- 2001 *Teaching the 20th-century European history*, Paris, Council of Europe Publishing [ed. fran. *Enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle*].

Tudor, R.

- 2000 *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, Paris, Council of Europe Publishing [ed. fran. *Enseigner l'histoire des femmes au XX^e siècle: la pratique en salle de classe*].

Weinbrenner, U.

- 1996 *Europas Grenzen. Anregungen zu ihrer Darstellung, in Schulbüchern für Geographie*, in Internationale Schulbuchforschung, *International Textbook Research*, 180.

Aa. Vv.

- s.d. *Oxford Geography Programme*, vol. 2.

Prospettive sull'Europa

Insegnare la singolarità dell’Europa

Charles-Olivier Carbonell

La sfida di identificare la singolarità dell’Europa mi si è posta personalmente come storico in qualità di direttore della redazione di un volume recentemente pubblicato in Francia, intitolato *Une histoire européenne de l’Europe* [Carbonell 1999]. Il volume, progettato da un gruppo di insegnanti dell’università «Paul Valéry» di Montpellier, è stato pubblicato a Tolosa. Considerata dal punto di vista francese, questa è dunque un’opera di provincia, addirittura marginale se analizzata con l’ottica parigina. Io ritengo tuttavia che, malgrado le apparenze, sia un’opera molto europea: è stata diretta da un catalano che ha trascorso la sua giovinezza in Turchia e nel Maghreb e ha insegnato a San Paolo del Brasile, a Mosca e a Chengdu in Cina; essa annovera tra i suoi redattori un ungherese che ha scelto di trasferirsi in Francia nel 1956, un rumeno che le vicissitudini del tempo hanno trasformato in francese, il nipote di un antifascista italiano e il discendente non troppo lontano di una famiglia ucraina. Europeo, il volume in questione lo è anche perché la sua elaborazione è avvenuta nel corso di una serie di giornate di studio svoltesi ad Atene, Lodz, Blagojevgrad, e soprattutto a Braunschweig. In questo luogo, la signora Ursula Becher e Rainer Riemenschneider hanno organizzato presso l’istituto Georg Eckert due seminari il cui intento consisteva nell’aiutarci a concepire quella «storia europea» in una maniera non eccessivamente «francocentrica», grazie a una serie di scambi assai fecondi con storici e insegnanti provenienti dai quattro angoli dell’Europa. È stato così possibile ampliare il discorso con alcune considerazioni di natura pedagogica, e sono queste che vorrei trattare.

Qual è il significato dunque di «insegnare la singolarità dell'Europa»? Questa formulazione pone, in effetti, tre interrogativi ai quali cercheremo di rispondere secondo la seguente successione:

1. perché (per quali ragioni, e a quale scopo) scrivere una «storia europea dell'Europa», ovvero la storia di un'Europa «una», di un'Europa considerata, per citare le parole di Julien Benda, un'«entità storica», una «realità indivisa»?
2. qual è il passato singolare dell'Europa che lo storico avrebbe il compito di rintracciare?
3. questa storia singolare può essere insegnata? E se la risposta è sì, come la si può allora insegnare?

1. Perché una «storia europea dell'Europa»?

La vicenda ha avuto inizio una decina di anni orsono, e precisamente nel maggio del 1990, a Milano. All'epoca ero presidente della commissione di storiografia del comitato internazionale per le scienze storiche, e in quella veste avevo riunito a Milano, nei locali dell'Istituto del sudest europeo diretto da Bianca Valota-Cavallotti, un piccolo gruppo di storici europei tra cui François Fejtö, Jiri Pelikan, Krzysztof Gawiłowski ed Ennio di Nolfo. Se ricordo quell'episodio, non è per dichiarare una nostalgia che non provo, né per rivendicare una qualche priorità o un non meglio precisato diritto di primogenitura sulle successive imprese analoghe. Se lo faccio, è unicamente per rievocare le motivazioni e i principi che all'epoca ci guidavano, e che ancor oggi sentiamo come nostri. Riassumerò dunque in poche parole ciò che ho esposto più diffusamente nell'ultimo capitolo, – intitolato «Sviluppi futuri: per una storia europea dell'Europa» –, di un'opera pubblicata nel 1996, già a Tolosa, con il titolo *De l'Europe. Identités et identité. Mémoires et mémoire*¹.

I partecipanti alla riunione di Milano si erano dichiarati concordi sulla necessità di:

- scrivere una «storia europea dell'Europa», ove la ridondanza

¹ Sotto la direzione di Charles-Olivier Carbonell [1996].

verbale dell’espressione denunciava la volontà di prendere le distanze dalle opere precedenti che, a loro giudizio, non rispondevano alle caratteristiche di un’autentica storia dell’Europa;

– procedere per tappe nella realizzazione di quel progetto, iniziando con la stesura di un manuale di storia destinato agli studenti europei delle scuole medie inferiori;

– inviare una lettera alle istanze europee di Strasburgo e di Bruxelles, nonché ad alcune personalità del mondo scientifico e politico.

Ecco le prime righe di quella lettera:

Nel momento in cui il processo di integrazione dell’Europa occidentale subisce un’accelerazione e l’Europa centrale, orientale e balcanica scopre, con la libertà, la democrazia e i diritti umani, l’esistenza di una possibile dimensione comune con «l’altra Europa», gli storici e gli insegnanti ritengono necessario e auspicabile apportare il loro contributo all’edificazione di quell’Europa «una», mostrando come essa sia già stata tale in passato e sia destinata a esserlo nuovamente in futuro.

Per gli storici si trattava dunque di costruire una storia che fosse fondamento e garanzia dell’Europa di domani, di una futura coscienza europea; bisognava dunque rivolgersi ai giovani, agli studenti delle scuole medie con una *Piccola storia europea*, – questo il titolo scelto –, che adottasse sistematicamente una prospettiva paneuropea,

la sola in grado [cito nuovamente dalla lettera] di far loro conoscere l’avventura comune dei nostri antenati europei.

Per diverse ragioni, che ha poca importanza conoscere, la realizzazione pratica di quel progetto è progredita con eccessiva lentezza. Nel 1994, infine, la pubblicazione da parte di alcuni grandi editori europei, – in Francia, Hachette –, di un manuale scolastico intitolato *Storia dell’Europa*, scritto da dodici storici europei sotto la direzione di Frédéric Delouche, mise la parola fine al nostro progetto. Perché non se ne fece più nulla? Ancora una volta la risposta, per essere rapida, dovrà limitarsi all’essenziale, ossia alla spiegazione pedagogica. La lettura critica dell’opera di Delouche aveva rivelato

alcuni difetti che il piccolo gruppo di storici riunitisi a Milano nel 1990 aveva deciso di evitare. Eccone alcuni:

– tendenza a privilegiare sistematicamente l’Europa occidentale, – fatto questo spiegabile alla luce della provenienza geografica degli autori, deliberatamente scelti all’interno dell’Europa dei dodici; la qual cosa determina un profondo squilibrio, sebbene meno accentuato di quello che era presente nella precedente opera promossa da Delouche con il volume intitolato *L’Europa: storia dei suoi popoli*, dove l’87 per cento delle località citate si trovavano a ovest della linea immaginaria tracciata tra le città di Lubecca e Trieste;

– stile di esposizione in cui lo spazio accordato all’analisi disaggregata, per non dire in dissoluzione, di un’Europa plurale, ha ampiamente il sopravvento sulle visioni d’insieme tratte dai momenti di riavvicinamento di un’Europa singolare, come a esempio il capitolo dedicato alla formazione degli imperi coloniali che passa in rassegna, senza alcun legame tra i paragrafi successivi, il Portogallo, la Spagna, l’Olanda, l’Inghilterra e la Francia;

– ricchezza encyclopedica che rende assai difficile l’utilizzo a fini pedagogici;

– totale assenza di raffronti con le altre aree di civiltà;

– trama cronologica di tipo cronachistico ed eccessivamente spezzettata, che impedisce di percepire le similitudini all’interno di un vasto spazio, e dunque in una prospettiva di ampiezza adeguata alla diffusione del fenomeno studiato sia che si tratti di arte barocca, di applicazione delle teorie malthusiane o di progressi della democrazia.

Difetti analoghi si riscontrano, peraltro, in molte opere prive di ambizioni pedagogiche, a esempio in quelle storie dell’Europa destinate al grande pubblico, il cui numero ha registrato negli ultimi dieci anni un notevole aumento.

E pertanto si poteva, si doveva nuovamente tentare l’avventura traendo insegnamento dagli errori del passato recente: poiché nessuna storia d’Europa ci sembrava adattarsi al ruolo di fonte e matrice dei manuali di cui sognavamo l’esistenza, non ci restava altro da fare se non scriverla. Questo è stato fatto. In seguito, vale a dire adesso, è necessario trarre da quella matrice il manuale o i manuali di storia europea. Ed è ciò che stiamo tentando di fare in questo momento.

2. Una storia della singolarità dell’Europa

Alcune righe tratte dalla prefazione di *Une histoire européenne de l’Europe* ci diranno quale sia, nello spirito degli autori, l’Europa singolare. Gli autori non sono più quelli riunitisi a Milano nel 1990, bensì un’équipe di insegnanti dell’università di Montpellier che, come ho già detto, rispecchia nella sua composizione le numerose diaспore europee. La sintesi di alcuni capitoli dimostrerà, io spero, che gli autori sono riusciti nel loro intento. Infatti, contrariamente a quanto affermano gli «euroscettici» della storiografia europea, – le cui argomentazioni sono esposte e confutate nella prima parte di *Une histoire européenne* –, un’Europa «una» è certamente esistita in passato. Citerò ora un breve estratto della prefazione:

Questa storia, a differenza di altre [...] non è né la storia di un continente, né quella di un’idea, né quella di una comunità in costruzione.

Essa è, per citare le parole di Julien Benda [...] la storia di una «entità storica», di una «realità indivisa», la storia di una vasta comunità di civiltà che deriva il suo nome dal continente entro il quale essa fu approssimativamente inserita non in virtù della ricerca di uno spazio di identità ma a opera della forza di un destino ostile. È la storia di uomini che hanno partecipato a una stessa avventura, sperimentato le stesse condizioni, condiviso le stesse situazioni, vissuto gli stessi eventi: quell’avventura, quelle condizioni, quelle situazioni e quegli eventi costituiscono il loro passato comune, unico oggetto di questa storia.

Questa storia è dunque la storia dell’Europa singolare ossia dell’Europa *al singolare*, ma anche dell’Europa nella sua singolarità. Un’Europa al singolare, dunque, e non al plurale come è avvenuto sinora. Fino a oggi, gli storici dell’Europa sono stati sensibili soprattutto alla sua diversità, alle grandi fratture che l’hanno attraversata. La scelta fatta dagli autori di questo volume è di reagire a questa visione non perché sia falsa, – al contrario, è fin troppo vera! – ma perché, in quanto figlia della tradizionale storiografia nazionalista degli europei di ieri, essa equivale a una visione arbitrariamente e pessimisticamente riduttiva [...] Liberare il tronco comune delle memorie europee, sfondarlo delle memorie nazionaliste, e di fatto statalisti, infittitesi al punto da fargli ombra, è il vero scopo di questa storia europea dell’Europa.

Il nostro proposito, lo ripeto ancora una volta, non è quello di combattere le memorie *nazionali*, di negarne l’interesse. Ciò che

noi vorremmo, al contrario, è privarle del carattere aggressivo, spesso oppressivo e bellicoso, che esse acquisiscono quando si trasformano in memorie *nazionaliste*. Torneremo più tardi su questo punto. Tale obiettivo è stato raggiunto, – almeno lo spero –, mediante l'applicazione di un metodo fondato su dei principi, alcuni dei quali sono qui esposti in maniera fin troppo sintetica:

1. adottare, come criterio di delimitazione spaziale, la storia e non la geografia: è europeo ciò che appartiene all'Europa in quanto civiltà, non ciò che si colloca nell'Europa in quanto continente;

2. utilizzare sistematicamente il metodo comparativo: da un lato uno studio delle analogie, delle similitudini all'interno di un vasto spazio omogeneo, dall'altro uno studio delle differenze che intercorrono tra gli europei e gli «altri»;

3. scegliere un punto di vista lontano dall'Europa: Samarcanda, Timbuctù o il Messico perché «Da lontano, – ha detto Denis de Rougemont –, l'Europa è evidente»;

4. attribuire maggiore importanza alla diffusione di un fenomeno piuttosto che alla sua comparsa;

5. utilizzare, consequenzialmente, un'ampia periodizzazione, evitare i sincronismi nel breve periodo, diffidare della scansione in secoli.

Abbiano inoltre deciso di seguire rigorosamente due regole del teatro classico, ossia quelle dell'unità di luogo e dell'unità di azione. Quanto alla terza regola, quella dell'unità di tempo, è stata seguita in maniera assai braudeliana.

Ecco dunque come ci è apparsa quest'Europa singolare e come abbiamo percepito la sua identità culturale, dall'Algarve alla Moscova. Nell'Europa medievale, lunghe diagonali tracciate nello spazio e nel tempo invitano ad accostare, per quanto le diagonali stesse sembrino allontanarli, Colombano e Cirillo, Gregorio il Grande e Fozio, Fra' Angelico e Andrei Roublev; nella lunga cronaca delle Crociate, quelle stesse diagonali invitano ad aggiungere a Clermont, Vézelay, Worms e Ratisbona altri luoghi della memoria, lontani dalle strade della Terra Santa: las Navas de Tolosa, Königsberg, Montségur, l'antica Kronstadt divenuta Brasov, e perché no, anche Vaslui nella lontana Moldavia.

La ricerca delle similitudini amplia la prospettiva fino al Tauro, consentendoci di riavvicinare quegli imperi d'oriente e d'occidente

che tante storie d’Europa hanno separato o contrapposto, giungendo talora al punto di escludere il primo dalla memoria europea. Malgrado le differenze e le roture, fino alla metà del XV secolo gli imperi d’oriente e d’occidente hanno tuttavia condiviso la stessa ideologia, – quella dell’impero cristiano universale –, lo stesso problema politico, – quello dei rapporti tra potere imperiale e potere della chiesa –, e la stessa minaccia, – il progressivo apparire, al centro come alla periferia dei due imperi, di entità politiche pre-nazionali e proto-statali.

Più tardi, malgrado la diversità dei sistemi economici, delle entità statali in gestazione e delle culture, la cristianità intera fa il suo ingresso nella modernità: crescita demografica, espansione territoriale, dinamismo urbano, apertura dei mercati, risveglio allo spirito del capitalismo, affermazione (qui da noi) e nascita (altrove) di stati con pretese centralizzatrici e monocratiche in cui il potere secolare impone la sua autorità alle istituzioni religiose e altro ancora.

Fermiamoci qui. Sorvoliamo su qualche secolo e passiamo immediatamente all’ultimo, il XX, al quale è consacrata la parte conclusiva dell’opera. La deliberata scelta prospettica di un’Europa singolare, – ossia, ripetiamolo ancora una volta, di un’Europa vista nella sua unicità e nella sua originalità –, appare più che mai evidente. Nel secondo capitolo, dedicato al «ritorno della guerra civile europea», vale a dire alla seconda guerra mondiale, i titoli dei paragrafi compongono una tormentosa variazione sul tema «Europa» vista come quella «entità storica», «realtà indivisa» di cui parlava Julien Benda: «L’Europa debole», «L’Europa sfidata», «L’Europa catturata», «L’Europa colonizzata», «L’Europa oppressa», «L’Europa martirizzata»... L’Europa, tutta l’Europa, nient’altro che l’Europa.

Con il punto di vista, cambiano naturalmente anche le interpretazioni. Eccone due esempi, presi anch’essi dall’ultima parte di *Une histoire européenne*:

– il titolo di quest’ultima parte del volume è: «Oscuramenti: la grande guerra civile 1914-89», dove ovviamente la data che salta agli occhi è il 1989;

– il secondo capitolo, dedicato ai totalitarismi in Europa nel periodo tra le due guerre, si intitola «Crisi di identità: il totalitarismo in Europa, negazione dell’Europa». Vi si leggono alcune espressioni e frasi «forti», che lo sguardo comparativista strappa allo storico come

Charles-Olivier Carbonell

altrettante evidenze sinora mal comprese e mal espresse. Il martirio dell’Europa è definito «un crimine contro l’europeità». Lo studio delle resistenze contro l’oppressione diventa poi studio *della* resistenza:

Brillava in quella lunga notte la luce della resistenza, diffusa in tutta l’Europa ma soprattutto nel cuore stesso degli stati totalitari.

Ed ecco riavvicinati e quasi riuniti i marinai russi di Kronstadt, i comunisti italiani e, cito testualmente,

le decine di migliaia di donne e uomini tedeschi di ogni condizione e di ogni confessione, che durante dodici lunghi anni di terrore assoluto, senza poter contare su alcun aiuto esterno, hanno osato sfidare le leggi del crimine.

Come si vede, il metodo seguito non soltanto amplia lo spazio europeo, ma, cosa assai più delicata, muta prospettive, giudizi e interpretazioni. Una storia dell’Europa singolare è per più di un aspetto una storia sconvolgente, e anche, sottraendo al termine il senso negativo recentemente acquisito, una storia revisionista. E poiché essa mette a soqquadro tanto la pedagogia quanto la comprensione della storia, è naturale domandarsi se la si possa insegnare senza rischi.

3. Insegnare la storia della singolarità dell’Europa: tra difficoltà e necessità

Nel caso presente, la prima difficoltà deriva dalla trasformazione di un’opera scritta per un pubblico adulto di livello culturale elevato, – e tale è *Une histoire européenne de l’Europe* –, in manuale per le scuole medie inferiori. Ciò comporta dunque un lavoro di riscrittura, di ricomposizione, di arricchimento iconografico e testuale. Il compito è certamente difficile, ma per un gruppo di insegnanti validamente assistito da esperti di didattica diventa quasi appassionante.

Nell’attuale stato di cose vi è, per contro, un ostacolo pressoché insormontabile: l’assenza di qualsiasi accenno a una storia singolare dell’Europa nei programmi scolastici di tutte le nazioni europee. Laddove questi ultimi fanno riferimento alla storia europea, è sem-

pre dell’Europa plurale che si tratta, suddivisa nelle storie dei singoli stati. Tentare di modificare i programmi, includendovi una storia europea singolare a titolo di insegnamento complementare, è scommessa vana finché l’Europa non disporrà di un forte potere centralizzatore. In altri termini, è una pura e semplice chimera.

Di conseguenza, la pubblicazione del manuale di cui stiamo preparando l’edizione appare quasi impossibile. Quale editore sarebbe disposto ad assumersi il rischio di pubblicare un manuale relativo a una materia che non viene insegnata? Gli autori di *Une histoire européenne de l’Europe*, che stanno per accingersi alla redazione di un siffatto manuale, ritengono di aver aggirato l’ostacolo seguendo una procedura originale che perdonerete loro, spero, di non voler ancora svelare.

Evitare gli slittamenti di ordine morale è tuttavia più difficile che non superare gli ostacoli di tipo tecnico o finanziario. Uno di questi pericolosi slittamenti consiste nell’ostinarsi a coltivare, a colpi di giustificazioni storiche, gli antagonismi tra «noi» e «gli altri», accontentandosi di trasferirli da un piano europeo a un piano mondiale e trasformando l’ostilità tra nazioni in antagonismo tra culture, in modo che per i giovani europei l’«altro» non sia più il vicino che vive al di là delle frontiere nazionali ma colui che vive al di là dell’Atlantico, del Mediterraneo, del Caucaso, degli Urali o dell’Amur, l’estraneo la cui storia, tanto diversa dalla loro, giustificherebbe il timore o la minaccia, il rigetto o l’odio.

Un secondo pericolo si nasconderebbe, a detta di alcuni, nella denazionalizzazione delle memorie europee, nella scomparsa delle memorie nazionali e nella crisi di identità che ciò comporterebbe. Di fatto, però, l’insegnamento di una memoria europea non pone alcuna minaccia alle memorie nazionali: la minaccia è diretta invece alle memorie nazionaliste che furono ieri nell’intera Europa e sono ancor oggi, in alcune sue regioni, la forma perversa e temibile, oppressiva e belligerante delle memorie nazionali.

È motivo di onore per l’istituto Georg Eckert l’aver contribuito, spesso in veste di ispiratore, a questo disarmo delle memorie dell’Europa plurale, attenuando in alcuni paesi, come Germania, Francia, Polonia, Repubblica ceca, l’etnocentrismo dei programmi di storia mediante l’introduzione o l’approfondimento della conoscenza di numerosi paesi europei e di quelli vicini soprattutto. Gli autori

Charles-Olivier Carbonell

dei programmi e dei manuali sono stati quindi indotti a riconsiderare le proprie invettive-requisitorie contro l'«altro», a eliminare tutto ciò che tendeva a squalificarlo e a farne un nemico: secondo fosche leggende, ricordi di drammatici confronti, ritratti stereotipati, caricature infamanti.

Tappe necessarie di certo, ma che conviene, io credo, superare. Ciò che più importa al momento non è tanto aiutare i giovani europei a conoscere meglio altri europei che resteranno in ogni caso, al termine di questa lodevole impresa, «altri», bensì condurre i giovani europei, tramite l'insegnamento della storia, a riconoscersi come simili. Per portare a compimento la salutare terapia di gruppo, iniziata all'indomani della seconda guerra mondiale, è dunque necessario insegnare ai nostri ragazzi il loro comune passato. In tal modo, avendo infine ricevuto un'autentica educazione europea, essi sapranno costruire evidentemente, ossia come un'evidenza che si impone a loro stessi, la comunità che noi auspiciamo.

Carbonell, C.-O.

- 1996 *De l'Europe. Identités et identité. Mémoires et mémoire*, Toulouse, Presses de l'Université de Sciences Sociales.
1999 *Une histoire européenne de l'Europe*, 2 voll., Toulouse, Privat.

Un’idea di Europa: uno sguardo dall’altro lato dell’Europa

Attila Pok

Quanti lati ha l’Europa? Il titolo di questo saggio suggerirebbe una risposta abbastanza semplice: molto probabilmente, due lati, e, ovunque si trovi la linea di demarcazione, non c’è dubbio che loro si trovino su un lato e *io* sull’altro. Il titolo suggerisce altresì che l’idea di Europa sia diversa *qui* e *là*, e il mio compito è quello di fare luce su una, o su più d’una, delle percezioni di tale idea che hanno appunto origine *là*. È per me un onore e un piacere accettare questo compito per cercare di mostrarvi, anche solo in parte, quel labirinto di approcci e interpretazioni che nell’Europa centrale e orientale definiscono l’idea di Europa come *un’idea appartenente alla geografia simbolica*. Di fatto, indicando come mio background l’Europa centrale e orientale, sto già introducendo il mio primo argomento di discussione. A tale proposito, pertanto, noi dovremmo cercare di pensare non soltanto a due lati bensì a parecchi lati dell’Europa, o piuttosto a parecchie sue regioni. Ciò che intendo dimostrare è che il numero di tali regioni e i loro confini sono sempre stati soggetti a frequenti cambiamenti.

1. *Le regioni nell’Europa di oggi*

Permettetemi di iniziare dall’attuale momento: dal punto di vista *strettamente formale* della politica internazionale seguita alla «guerra fredda», l’Europa appare oggi divisa in almeno *cinque regioni* chiaramente individuabili e distinguibili in:

1. 15 stati membri dell’Ue (a cui sono da aggiungere Svizzera e

Norvegia, che fanno parte del nucleo più sviluppato dell'Europa ma non intendono diventare membri dell'Ue);

2. «primo anello» di candidati all'ingresso nell'Ue, rappresentati da Ungheria, Repubblica ceca, Polonia, Slovenia, Estonia e Cipro, relativamente ai quali sono in corso trattative che dovrebbero concludersi nell'arco di 2-5 anni: questo gruppo di stati può essere ulteriormente suddiviso in due sottogruppi comprendenti rispettivamente le tre nazioni che nell'aprile 1999 sono state accolte in seno alla Nato, – vale a dire Repubblica ceca, Ungheria e Polonia, – e gli altri restanti tre paesi;

3. «secondo anello» di candidati all'ingresso nell'Ue, vale a dire quelle nazioni che, in base alle risoluzioni del summit dell'Ue, tenutosi a Copenaghen nel 1993, hanno presentato la loro candidatura senza che siano state per ora avviate trattative sistematiche; queste nazioni sono rappresentate da Bulgaria, Lettonia, Lituania, Romania, Slovacchia, Malta e Turchia;

4. paesi che sono membri del Consiglio d'Europa ma non rientrano nei gruppi precedenti: Albania, Croazia, Moldavia, Russia, Macedonia e Ucraina;

5. paesi che sono al di fuori di tutte le organizzazioni europee citate: Bielorussia, Bosnia-Erzegovina e Serbia.

Siffatto approccio della politica internazionale attuale appare, senza dubbio, molto formale ma indica altresì chiaramente la struttura dualistica dell'Europa: esistono i paesi che sono *dentro*, cioè nell'Ue, e i restanti altri paesi che ne sono *fuori* e in attesa di potervi accedere; tra questi ultimi alcuni sono costretti ad anticamere di durata variabile e altri, come nel caso dell'ultimo gruppo preso in esame, sono esclusi a tempo indeterminato.

La domanda fondamentale, posta frequentemente da quei paesi che si trovano *fuori* dell'Ue, riguarda fino a che punto tale stato di cose sia predeterminato da fattori che affondano le loro radici in un passato lontano, e intende cioè capire se la situazione attuale sia storicamente legata alle varie generazioni che ci hanno preceduto. La questione concerne altresì sia la valutazione sia l'attribuzione di precisi valori: tutto ciò che è ritenuto buono, valido, avanzato e progressista in termini di strutture politiche, rendimento economico, coesione sociale, solidarietà, gestione del patrimonio culturale e delle situazioni di conflitto viene associato all'Europa dell'Ue. L'o-

biettivo ultimo parrebbe quello di estendere gradualmente a tutto il continente i benefici di questo nucleo in lenta crescita. Ma le cose stanno effettivamente così? Possiamo assolutamente dire che un qualche tipo di movimento teso all’integrazione europea o una qualche volontà di essere a ogni modo parte dell’entità politica, economica, sociale e culturale dell’Europa, – rappresentata principalmente dal «nucleo del nucleo», vale a dire Francia, Gran Bretagna e Germania –, siano stati *un tratto* o *il tratto* decisivo del pensiero e dell’operato politico nella mia parte di Europa? Quali sono i valori simbolici che l’idea di Europa ha portato «sull’altro lato» del continente nel corso degli ultimi secoli?

2. Regioni simboliche dell’Europa: alcune definizioni del passato

Da dove iniziare per cercare di individuare le regioni simboliche dell’Europa? Per dare delle risposte a questa domanda, mi viene naturale rivolgermi a tre eccellenti guide: un polacco dei primi anni Cinquanta; un ungherese della fine degli anni Settanta e un americano della metà degli anni Novanta. Mi riferisco, a questo proposito, al grande storico polacco dell’emigrazione Oscar Halecki, i cui lavori appartengono ai primi anni del secondo dopoguerra, allo studioso ungherese del medioevo Jeno Szucs e all’americano Larry Wolf, che nel 1994 ha pubblicato *Inventing Eastern Europe*, un’opera straordinaria per come stimola alla riflessione.

Nel suo discusso e famoso saggio sulle tre regioni storiche dell’Europa, scritto all’epoca in cui il blocco sovietico appariva come un elemento incrollabile del mondo bipolare, Jeno Szucs sosteneva che, attorno all’ottocento, la frontiera orientale dell’impero carolingio, – che scendendo dal basso corso dell’Elba-Sale seguiva poi il corso del Leitha e il confine occidentale dell’antica Pannonia –, aveva rappresentato tradizionalmente la principale linea di divisione dell’Europa. Nei territori, posti a occidente di tale linea, si era creata la commistione simbiotica tra la tarda antichità e il cristianesimo da un lato e gli elementi barbarico-germanici dall’altro. In senso geografico-simbolico, è questa l’epoca in cui nasce l’idea di *Europa*, definita come la *società feudale cristiana* in pieno sviluppo

in queste regioni. In realtà, però, si trattava soltanto di uno dei poli europei, essendo l'altro rappresentato da Bisanzio, che a quel tempo stava ancora lottando per difendere l'eredità classica di Roma dagli assalti barbarici.

Dopo il grande scisma del 1054 tra Roma e Bisanzio, e soprattutto dal XII secolo in poi, fa la sua comparsa nel linguaggio comune il termine *Europa occidentale*, che copre però una porzione di territorio superiore a quella compresa nel concetto di Europa dei secoli precedenti. A questo punto, infatti, il confine orientale corre all'incirca lungo il basso corso del Danubio, prosegue lungo i Carpazi orientali e si continua fino alle regioni del Baltico, correndo cioè lungo la frontiera orientale dei regni di Polonia e Ungheria. La prima linea di demarcazione originaria riemerge nel XVI secolo, quando ormai in occidente si allentano i legami di tipo feudale e invece verso oriente la cosiddetta «seconda servitù della gleba», – che vede rafforzati i tradizionali legami feudali soprattutto per i cambiamenti avvenuti nell'economia del mondo di allora a seguito delle grandi scoperte geografiche –, e la conquista ottomana spingono i territori posti a est del fiume Elba verso uno sviluppo diverso e separato, con differenze che si possono osservare sia nelle strutture socioeconomiche, – con un ritardo nell'industrializzazione e nell'urbanizzazione –, sia in quelle politiche, – con la nascita tardiva di stati nazionali centralizzati.

All'incirca 500 anni dopo, all'epoca della «guerra fredda», l'Europa appare nuovamente divisa lungo una linea più o meno identica, come se:

Stalin, Churchill e Roosevelt avessero attentamente studiato lo *status quo* dell'età di Carlo Magno in occasione del 1130° anniversario della sua morte [nel 1944] [Szucs 1983, pag. 133].

Negli anni della «guerra fredda» il problema di cui stiamo parlando ha rappresentato una delle questioni più scottanti per gli intellettuali, in particolare polacchi, cechi e ungheresi, che abitavano nelle terre comprese tra le due linee, cioè tra il fiume Elba a ovest e le pianure della Russia a est, l'Adriatico e il Mar Nero a sud e il Mar Baltico a nord. Quella scottante questione può essere posta molto direttamente in questo modo: *l'esistenza del blocco sovietico*

costituisce una logica nello sviluppo storico unendo tra loro terre e popolazioni che per secoli si erano differenziate dall’occidente? Oppure aveva ragione Churchill, quando nel suo famoso discorso del 1946 sosteneva che la «cortina di ferro» tra Stettino sul Mar Baltico e Trieste sull’Adriatico aveva diviso il continente soltanto come risultato dell’espansione sovietica che era seguita alla seconda guerra mondiale¹? La risposta era tutt’altro che semplice: attenti studi analitici potevano, infatti, provare con notevole esattezza che *le differenze erano state sostanziali fin dal XVI secolo, anche se con almeno tre grandi riserve:*

1. le differenze all’interno di questa stessa regione «orientale» erano state anche maggiori, come a esempio quelle esistenti tra le terre della Cechia e i territori assai meno sviluppati dell’area balcanica;
2. la frattura, esistente tra la Russia e i territori da essa controllati da un lato e il resto della regione dall’altro, – spesso definita Europa centrale –, era assai più ampia che non quella che separava l’orientale dall’occidente e come sostiene Halecki:

È una pericolosa illusione credere che, per il solo fatto che la dialettica hegeliana, il Manifesto comunista e l’alleanza tra materialismo e nazionalismo potevano considerarsi «made in Germany», Lenin potesse alla fine sostenere a buon diritto di avere «occidentalizzato» la Russia, completando a suo modo l’opera iniziata da Pietro il grande. Qualunque sia la nostra idea a proposito del carattere più o meno europeo dell’impero durato da Pietro I a Nicola II, lo «zarismo rosso» nato nel novembre 1917 [...] fu e rimase non-europeo, se non addirittura anti-europeo [Halecki, pag. 99].

¹ A questo proposito è quantomai interessante notare che già nel 1853 Friedrich Engels, scrivendo delle aspirazioni imperiali della Russia in occasione della guerra di Crimea, giungesse alla seguente conclusione: «Wenn est nicht gelinge, dem Au-sgreifen Russlands durch eine energische Aktion der westlichen Mächte Einhalt zu gebieten, dann werde Russland eine Stellung an der mittleren Ostsee und an der Adria gewinnen [...] und es würde sich herausstellen, dass die natürliche Grenze Russlands von Danzig oder etwa Stettin bis Triest geht» [Se le potenze occidentali non fermeranno con un’azione energica l’espansione russa, allora la Russia conquisterà una propria posizione di forza nella regione centrale tra il Baltico e l’Adriatico (...) e si avrà così che il confine naturale della Russia si estenderà da Danzica o da Stettino fino a Trieste] [Erdmann 1965].

3. lo sviluppo culturale della regione, – almeno per ciò che riguarda le manifestazioni più elevate della cultura, – aveva nulla da invidiare a quello dell’occidente, anzi, è stato un elemento integrante della civiltà occidentale fin dai tempi della cristianizzazione: il sostenitore più autorevole e conosciuto di tale argomento è forse Milan Kundera, che si è più volte dichiarato contrario al fatto che la denominazione Europa orientale, – nata da una sorta di «perfida terminologia» –, venisse applicata alle nazioni abitate da cechi, ungheresi e polacchi, laddove proprio «l’Europa centrale ha rappresentato il destino dell’occidente».

In tempi più recenti, nel nuovo clima politico post-comunista, alcuni giovani storici ungheresi hanno dato il loro contributo a tale dibattito asserendo che quel tipo di analisi storica, volto a dimostrare che dal XVI secolo in poi si era avuta una frattura sempre più ampia tra l’Europa occidentale e quella orientale, era prevalentemente legato ai precisi interessi politici degli anni Sessanta. Scopo di tale analisi, più precisamente, sarebbe stato quello di fornire prove storiche atte a legittimare la divisione dell’Europa dopo la seconda guerra mondiale. In seguito, sempre nel corso di questo dibattito apertosì tra gli storici, divenne definitivamente chiaro che, ben prima di Yalta, le peculiarità dello sviluppo economico e sociale degli ungheresi e dell’Europa centro orientale, – sostanzialmente divergenti dal modello occidentale –, erano state al centro degli studi di storia economica di tedeschi, polacchi e ungheresi. È tuttavia comprensibile che, allorché il blocco sovietico parve consolidarsi per l’eternità, le ricerche indirizzate allo studio dei vari aspetti storici del regionalismo europeo e dell’arretratezza di una parte dell’Europa fossero gravate da un pesante fardello di ordine politico. All’interno di questi dibattiti il concetto stesso di Europa centrale veniva ad acquisire un ruolo decisivo. Pur mascherando originariamente l’aspirazione della Germania ad assumere una posizione di supremazia nel continente, negli anni Ottanta venne posta in primo piano da parte di intellettuali democratici e anticomunisti, principalmente cechi, polacchi e ungheresi, l’idea che, nonostante la camicia di forza imposta dal potere sovietico ai territori compresi tra la Russia e la Germania, l’Europa centrale poteva vantare una propria identità culturale chiaramente definita. Riferendosi alla regione centrale del continente europeo, Milan Kundera la definisce

«culturalmente in occidente e politicamente in oriente» [Laszlo 1999, pag. 104].

È stato Larry Wolf [1994] a scrivere come l’idea di *Europa orientale* si sia formata allorché vari pensatori, appartenenti principalmente all’illuminismo francese, tentarono di dare una definizione all’Europa occidentale. La geografia del loro impianto filosofico finì per

escludere quasi casualmente l’Europa orientale dal resto del continente relegandola implicitamente all’Asia, [sebbene] la cartografia scientifica sembrasse contraddirsi pienamente una costruzione teorica così fantasiosa.

A sostegno della sua tesi, Larry Wolf cita un gran numero di fonti, – dalle affermazioni di Voltaire e Rousseau agli innumerevoli resoconti di viaggi del XVIII e XIX secolo –, evidenziando chiaramente la costruzione di un’Europa orientale come

il paradosso di una contemporanea esclusione e inclusione [...] l’Europa orientale definiva per contrasto i contorni di quella occidentale, – così come l’oriente definiva i contorni dell’occidente –, ma nasceva altresì come una sorta di mediazione tra l’Europa e l’orientale in senso lato. Si potrebbe dunque intendere l’invenzione dell’Europa orientale come un progetto intellettuale di semi-orientalizzazione [Wolf, pag. 77].

3. Simbologia e realtà delle regioni europee nell’ultimo decennio

Dopo questo rapido *excursus* storico, vorrei rivolgere l’attenzione al presente, che, sul mio lato dell’Europa, inizia ovviamente con il collasso del blocco sovietico nel 1989-90.

Nella retorica della nuova élite politica in ascesa, o della vecchia élite in trasformazione, uno degli slogan più ripetuti si richiamava alla necessità di un’integrazione, o meglio di una reintegrazione, con l’Europa. L’idea di Europa faceva da contrappunto all’autoritarismo e in certi casi persino al dispotismo di un potere comunista che aveva portato al declino e alla stagnazione economica le nazioni poste sotto il controllo sovietico. In questo senso gli standard e i va-

lori europei stavano a indicare una sorta di Europa occidentale idealizzata e immaginaria che presto o tardi poteva estendersi anche a quei territori simbolicamente collocati al di là del muro di Berlino crollato nel novembre 1989. Si trattava di una autentica «terra promessa» i cui elementi di civiltà e cultura avrebbero legato tutte quelle nazioni europee alle quali l'«impero del male», cioè l'Unione sovietica, aveva impedito fino ad allora di unirsi in una qualche forma di fratellanza. Proprio questa Europa simbolica, – politicamente rappresentata in realtà dalla Comunità euro-atlantica di cui fanno parte anche gli Stati Uniti, ovvero, a livello di istituzioni internazionali, dall'Ue e dalla Nato –, avrebbe irradiato sugli altri paesi sicurezza sociale e militare, benessere materiale e mentale nonché una generale prosperità economica. Vorrei citare a tale proposito due esempi presi a caso! La parola d'ordine dell'XI Congresso della Lega dei comunisti della Slovenia nel dicembre 1989 era «Europa, subito!» [Woodward 1997, pag. 9] e quando il segretario di stato James Baker si recò in visita nella capitale albanese il 22 giugno 1991, l'aeroporto di Tirana era tappezzato di manifesti che recitavano lo slogan «L'Albania vuole essere come l'America!» [Berend 2000, pag. 6]. Personalmente, ricordo molto chiaramente quali fossero le aspettative legate alla visita del presidente George sr Bush nel luglio 1989. In un momento in cui l'Unione sovietica e il patto di Varsavia erano ancora in vita, se non addirittura in ottima salute, quella visita aveva offerto un enorme sostegno morale a tutte le forze impegnate in una pacifica trasformazione verso sistemi pluralistici e democratici. Con tutto ciò, i concreti aiuti finanziari offerti al fine di creare le nuove istituzioni politiche, culturali ed economiche non risultarono così imponenti come si poteva sperare. Benché tra il 1990 e il 1991 gli aiuti in denaro forniti dai governi europei raggiungessero i due miliardi di dollari, – da aggiungersi ai cinque miliardi di dollari erogati dal Fondo monetario internazionale –, le speranze di poter migliorare in maniera sostanziale i livelli di vita restavano lontane dalla loro realizzazione. Oltre agli aiuti diretti, provenienti dalle risorse dei governi occidentali, nella regione sono entrati miliardi di dollari sotto forma di investimenti privati. Ma anche così il miracolo del benessere non si realizzava, anzi, il momento storico lasciava prevedere l'esatto contrario: in programma erano infatti conflitti etnici e nazionali, flussi migratori su larga scala, disoccupazione e inflazio-

ne in rapida crescita, criminalità, corruzione e un ulteriore peggioramento della qualità della vita. Agli investimenti stranieri e alle privatizzazioni è stata frequentemente imputata la distruzione di posti di lavoro, in quanto i manager occidentali parevano puntare su un unico obiettivo: quello dell’efficienza e dei profitti a breve termine. Ora che il «giogo sovietico» era stato finalmente rimosso, la frattura tra est e ovest si stava ulteriormente allargando. Di chi erano le responsabilità? Quale era la soluzione? E quale era il ritmo ottimale per raggiungere l’integrazione? La realtà dell’Ue e della Comunità euro-atlantica, pur con i suoi indubbi successi a lungo termine, ben difficilmente coincideva con l’idea immaginaria e idealizzata dell’occidente. Alcuni dei problemi di più difficile soluzione, emersi nel mio angolo di Europa post-sovietica, evidenziavano stupefacenti analogie con questioni dibattute da intellettuali e politici già alla fine del XVIII secolo.

4. Civiltà e progresso: speranze e timori del passato e del presente

Jerzy Jedlicki, autore di un’eccellente studio monografico sull’atteggiamento polacco nei confronti della civiltà occidentale nel corso del XIX secolo, avverte che

nei ceti più istruiti delle nazioni periferiche appare tipica la curiosa combinazione tra un complesso di inferiorità collettivo e una sorta di megalomania nazionale [...] tesa a compensarlo [Jedlicki, pag. XII].

Durante tutto il XIX secolo, l’esigenza di mettere in luce e analizzare il sottosviluppo e l’arretratezza dei loro paesi, appare di estrema importanza per uomini politici e pensatori ungheresi, polacchi, cechi e balcanici ma anche russi. Il conflitto che tutte queste personalità avvertono con chiarezza nasce dal problematico rapporto tra le aspirazioni nazionali e le esigenze della modernizzazione socioeconomica. I polacchi nella Polonia smembrata, i cechi e gli ungheresi sotto il dominio absburgico, – insieme, ovviamente, a decine di altre nazionalità –, e i patrioti balcanici sotto il giogo ottomano valutavano ponderatamente i possibili metodi e mezzi per creare stati nazionali basati sulle tanto amate tradizioni dei ri-

spettivi popoli. Tutto ciò doveva però coniugarsi con la modernizzazione degli istituti sociali, economici e politici, e la domanda che spesso veniva posta era questa: l'importazione delle moderne istituzioni occidentali non rischierà di compromettere l'integrità delle nazioni più piccole?

Il ceto intellettuale della Polonia del XIX secolo

si considerava parte di un mondo appartenente alla cultura europea, ma una parte in qualche modo senza privilegi, in quanto il suo sviluppo culturale e il suo progresso sociale erano ostacolati in ogni modo. Gli intellettuali polacchi vedevano il loro paese come un misero e trascurato sobborgo dell'Europa, un sobborgo che guardava alla grande metropoli con sentimenti contraddittori di invidia, ammirazione e diffidenza [Jedlicki, pag. XIII].

Dal canto suo, Istvan Szechenyi, una delle massime personalità della generazione ungherese delle riforme liberali verso la metà del XIX secolo, ammoniva che

grandezza d'animo e patriottismo non vanno confusi [...] con l'economia e il commercio [...]. Un patriota benestante o un agiato mercante-patriota sono più utili al bene comune che un patriota povero e inerme ma dotato di un *bel esprit* [Barany 1968, pag. 181].

Sotto l'incantesimo illuminista prevaleva la fede in metodi di modernizzazione ben pianificati, globali e relativamente rapidi, vale a dire la fede nella forza della *civiltà*.

I contenuti di questo concetto di civiltà, così largamente adottato, non sono tuttavia mai stati definiti con chiarezza, e forse proprio per la sua fluidità di significato tale concetto è risultato indispensabile nel corso del dibattito [...] in quanto offriva una sintesi di quel vasto complesso di modelli che avevano la loro origine nell'Europa occidentale ma erano destinati a essere utilizzati dall'intera umanità [Jedlicki 1999, pag. 10].

Il termine *civiltà* veniva spesso ad associarsi a un'altra parola, *progresso*, e a una sincera fede nella mutua correlazione tra conoscenza e virtù. La civiltà, pertanto, finiva per rappresentare quella

complessità di conoscenze in tutti i campi della vita tali da favorire un miglioramento qualitativo dell’esistenza sia individuale sia della società: metodi di produzione agricola e industriale più efficienti e produttivi, abolizione della servitù della gleba, forme rappresentative di governo, etica utilitaristica, igiene e moderne comodità, conoscenza del francese e dell’inglese, fede nelle capacità della mente, nella futura unificazione di tutta l’umanità ecc.

Furono soprattutto poeti e artisti a credere e a diffondere l’idea che le loro aspirazioni nazionali si sarebbero realizzate in un nuovo mondo, splendido e aperto, in un’Europa che si sarebbe estesa da Filadelfia a Vilnius, con un’unica carta costituzionale, – scritta da Benjamin Constant e tradotta in tutte le lingue –, che avrebbe sancito la libertà e la sovranità di tutti i popoli. Questa civiltà europea, ovviamente, apparteneva più al mondo dell’immaginazione che alla realtà politica dell’Europa autoritaria e conservatrice della Santa Alleanza. Con tutto ciò, gli irriducibili liberali di tutto il continente, – che a quell’epoca includeva nel suo significato simbolico-geografico anche gli Stati Uniti –, credevano fermamente nella profezia di Condorcet a proposito dei popoli periferici e delle regioni sottosviluppate. Essa affermava che:

la marcia di questi popoli sarà più lenta e più sicura di quanto sia stata la nostra, giacché essi attingeranno da noi quella luce che noi siamo stati costretti a scoprire, giacché basterà loro affidarsi alle nostre argomentazioni e ai nostri scritti per fare propri quei metodi infallibili e quelle semplici verità che noi abbiamo invece conquistato dopo avere a lungo vagato nel dedalo degli sbagli [Jedlicki 1999, pag. 12].

Ritorniamo ora alle realtà dell’Europa orientale post-sovietica e consideriamo il consiglio dato nel 1991 da Jeffrey Sachs ai popoli della regione. Questi sosteneva che la chiave della porta che conduce alla prosperità sta nella transizione dall’economia pianificata a quella di mercato e che:

le riforme economiche metteranno in moto un intenso processo di ristrutturazione dell’economia [...] Una volta che siano liberate le forze del mercato, si dovrebbe avere una forte immissione di risorse in quei settori prima trascurati [...] dovremmo quindi aspettarci [...] una completa ristrutturazione del settore industriale, con il passaggio dall’indu-

stria pesante, legata a un alto consumo energetico, a un'industria legata a un utilizzo più intensivo della forza lavoro e della qualificazione professionale, in grado di competere adeguatamente sul mercato globale [Berend 2000, pag. 3].

Questa sorta di «fondamentalismo basato sul mercato», secondo l'espressione coniata da George Soros, trova un riflesso anche in una dichiarazione del 1993 di Michael Mandelbaum che recita:

Se la gente [...] sarà capace di sopportare le difficoltà imposte dalle diverse politiche di stabilizzazione, liberalizzazione e creazione di nuovi istituti socioeconomici, riuscirà a lasciare la sua valle di lacrime per entrare nella luce solare della libertà e del benessere occidentale [Berend 2000, pag. 3].

Queste tesi, condivise da un certo numero di influenti e importanti economisti e politici della regione, implicano che l'arretratezza dell'Europa orientale sia fortemente dovuta a decenni di socialismo e di governo comunista e che con quanta maggiore rapidità e fermezza verranno rimosse le vestigia di quell'epoca, tanto migliori saranno le probabilità di recuperare il tempo perduto. I risultati di recenti ricerche storico-economiche, tuttavia, rilevano che, nel periodo compreso tra il 1870 e il 1983,

l'economia di mercato e l'iniziativa privata non hanno saputo generare automaticamente né benessere né processi di ripresa. Rispetto all'Europa occidentale e ai paesi di oltreoceano la situazione dell'Europa orientale è rimasta immutata. Ironicamente, con la sua economia pianificata, il socialismo di stato ha generato una debole e transitoria ripresa tra il 1950 e il 1973, seguita tuttavia da un declino ancora più rapido [Berend 2000, pag. 6].

In altre parole: l'esperienza degli ultimi dieci anni non sembra confermare le tesi di Condorcet e di Jeffrey Sachs sul fatto che un rapido e positivo impatto degli istituti del mercato occidentale possa trasformarsi nel farmaco in grado di sanare le economie dell'Europa orientale. Nel caso di sei paesi dell'Europa centrale, vale a dire Croazia, Repubblica ceca, Ungheria, Polonia, Slovacchia e Slovenia, in cui l'economia di mercato funziona a pieno ritmo, la crescita

economica è impressionante e il Pil pro capite è tornato ai livelli del 1989, i parametri generali delle cosiddette «economie di transizione» indicano addirittura che il divario economico tra questi paesi e l’Occidente è il più grave di tutta la storia moderna ed è passato negli ultimi dieci anni da un rapporto di 1:2 a quello di 1:3-1:4 [Barend 2000, pag. 15]. Se la transizione è da intendersi completata allorché un paese raggiunge un Pil pro capite o un livello di reddito individuale da lavoro salariato pari a quelli raggiunti dal paese meno sviluppato dell’Ue e se presumiamo che per molti anni a venire il tasso di crescita dei paesi dell’Europa orientale in via di trasformazione sarà superiore dell’1-3 per cento rispetto a quello dei paesi meno sviluppati all’interno dell’Ue, il processo non potrà durare meno di 10-20 anni. Questo è dovuto al fatto che, dalla metà degli anni Settanta in poi, la rivoluzione nel mondo delle comunicazioni unita alla crisi energetica ha causato a livello globale una crisi strutturale paragonabile a quelle dei primi anni Settanta del XIX secolo o dei primi anni Trenta del XX secolo. Nel caso dei paesi dell’Europa centrale e orientale, con le loro strutture economiche protette, obsolete e non concorrenziali, questo ha implicato una «distruzione senza creazione» in quanto, con il collasso del blocco sovietico, è svanito lo scudo che li proteggeva nei confronti del mercato mondiale ed era rappresentato da Comecon, prezzi stabilizzati, risorse energetiche a basso costo, mercati poco esigenti. Da un punto di vista strettamente economico, pertanto, il crollo del blocco sovietico ha avuto come effetto un aggravamento anziché un miglioramento della crisi in atto. Con tutto ciò, non ritengo essere questo il peggiorre dei problemi che affliggono il mio lato dell’Europa.

5. La sfida più grande

Ciò che intendo sostenere è che, nonostante il fatto che da un punto di vista generale dell’economia il divario tra est e ovest si stia facendo, a quanto pare, sempre più grande, il fenomeno che più colpisce è in realtà la *differenziazione interna dell'est*. Questo ci riporta alle cinque regioni da me citate all’inizio. Proviamo ora a riconsiderare questi diversi gruppi tenendo conto di quattro fattori: rendimento economico; qualità della vita, che secondo i criteri sta-

bilità dall'Onu è definita da aspettativa di vita dopo la nascita, cure mediche, istituti di assistenza, percentuale dei rispettivi gruppi di età con istruzione superiore, protezione ambientale ecc.; stabilità degli istituti democratici; fattori di rischio per la sicurezza dell'Europa. Una volta preso in considerazione questo più complesso insieme di parametri, la situazione dei paesi del gruppo 5 ci appare disperata. La stabilità di un paese come la Bosnia-Erzegovina, infatti, è mantenuta esclusivamente grazie alla presenza di forze esterne mentre è quantomai ovvio che paesi come la Serbia e la Bielorussia occupano le posizioni più basse sotto tutti i punti di vista.

Il gruppo 4 invece, fatta eccezione per la Croazia che in base a questo tipo di approccio più complesso rientra nel gruppo 3, ha migliori possibilità via via che le istituzioni democratiche acquistano una sempre maggiore stabilità. Il loro rendimento economico è tuttavia molto basso, – con un Pil che si aggira attorno al 50 per cento del livello raggiunto nel 1989 e senza alcun sostanziale investimento estero –, mentre la qualità della vita è ben lontana dagli standard occidentali. Con tutto ciò, benché la vita politica di questi paesi non sia priva di tensioni, le istituzioni politiche del comunismo autoritario hanno lasciato il posto a un tipo di parlamentarismo occidentale e, di conseguenza, rappresentano anche un rischio assai minore per la sicurezza dell'Europa.

Questo vale a maggior ragione per i paesi inseriti nel gruppo 3, il cui rendimento economico è leggermente superiore a quello del gruppo 4 e la qualità della vita si avvicina, seppur lentamente, agli standard europei. Le modalità stesse attraverso cui questi paesi assistono ai cambiamenti della loro politica interna, le loro aspirazioni in politica estera e il rispetto dei diritti umani dimostrano un livello più alto di stabilità delle istituzioni democratiche e non costituiscono praticamente alcun rischio per la sicurezza dell'Europa.

I paesi del gruppo 2, in particolare modo i tre nuovi membri della Nato, possono vantare notevoli risultati sotto tutti gli aspetti: il Pil di questi paesi ha raggiunto i livelli del 1989, che nel caso della Polonia sono stati persino superati; oltre a essere membri della Nato, la «fedeltà» di queste nazioni verso l'occidente è rispecchiata anche dal fatto che circa il 75 per cento di tutti gli investimenti occidentali degli ultimi dieci anni sono stati convogliati nella Repubblica ceca, in Ungheria e Polonia. E per fornire un solo dato, ricorderò

che il rapporto proporzionale tra il Pil della Polonia e quello della Russia, che dieci anni fa era di 1 a 7, oggi è di 1 a 3! Sono numerose pertanto le prove che, per quanto ampio possa essere il divario economico tra i paesi del gruppo 1 e quelli del gruppo 2, gli sforzi di questi ultimi stanno ottenendo il meritato successo e il loro cammino verso l'integrazione euro-atlantica appare ormai spianato.

Il fatto su cui vorrei, tuttavia, richiamare l'attenzione è questo: laddove il divario economico tra i gruppi 1 e 2 è controbilanciato da un evidente riavvicinamento dei due gruppi dal punto di vista politico, non appaiono invece adeguatamente apprezzati dall'Occidente i risultati ottenuti nella vita politica dai paesi dei gruppi 3 e 4. La conseguenza di ciò potrebbe essere la comparsa in Europa di una *nuova linea divisoria* tra i paesi dei gruppi 1 e 2 da una parte e i restanti paesi dall'altra. Per porre il problema in modo molto diretto diremo che, dal punto di vista di Bruxelles, i paesi rappresentati da Bucarest, Sofia, Tirana, Belgrado e Minsk sembrano essere allo stesso modo «non qualificati» per acquisire la «cittadinanza» europea. La mancanza di una chiara consapevolezza del fatto che, almeno per ora, la reale linea di demarcazione deve essere piuttosto quella che separa i paesi che rientrano nei gruppi 1, 2, 3 e 4 da una parte e quelli del gruppo 5 dall'altra, potrebbe a lungo andare avere come conseguenza che i paesi dei gruppi 3 e 4 finiscano per «uscire dalla carta geografica dell'Europa» trasformandosi in autentici punti caldi del continente.

Tale ipotesi alquanto pessimistica nasce dai potenziali sviluppi della politica interna di questi paesi, vale a dire dalla possibilità che i segmenti liberal-democratici delle nuove dirigenze politiche, che i popoli di Bulgaria, Romania, Croazia, Slovacchia, Albania, Macedonia ecc. hanno accettato in virtù della loro integrità morale, perdano di credibilità sotto l'accusa di avere innescato aspettative poco realistiche, soprattutto per quanto riguarda l'integrazione euroatlantica di tali paesi. A quel punto l'Europa, cioè «l'essere europei», potrebbe connotarsi come una mera presunzione del ceto intellettuale urbanizzato priva di un reale sostegno popolare, mentre, dal lato opposto, potrebbero trovare largo spazio argomentazioni di questo tipo:

la tentazione di una Casa comune europea è un'utopia dannosa esattamente come il comunismo, stando alle parole di un politico nazionalista romeno [Verdery 1996, pagg. 104 e 129].

Eccomi dunque giunto alla mia definitiva conclusione: se vogliamo vivere in un continente prospero e in pace, occorre compiere ogni possibile sforzo per evitare la «pietrificazione» di questa linea divisoria. L'Europa può preservare la sua pace interna e il suo peso nelle vicende del mondo soltanto sulla base di sovranità spontaneamente limitate all'interno di un'Europa integrata che sappia fondere elementi sovranazionali e federali. Si è creduto, e talora si crede ancora adesso, che l'integrazione sia in grado di diffondere nelle regioni meno sviluppate del continente tutti i valori positivi della civiltà occidentale, e questo, ovviamente, è ben lungi dal poter essere un'aspettativa realistica. L'integrazione europea ed euro-atlantica delle regioni centrali e orientali non creerà una sorta di idealistica società «occidentale» in tutto il continente ma, molto probabilmente, porterà piuttosto a condividere i problemi. Con tutto ciò, in una prospettiva a lungo termine e per quanto dolorosa questa possa essere, l'integrazione del nostro continente corrisponde agli interessi tanto delle nazioni più avanzate quanto di quelle meno sviluppate. Un processo di integrazione attentamente programmato e gradualmente attuato potrebbe essere paragonato a una vaccinazione che ingenera nell'organismo un rapido ammalamento controllato e regolato, condizione essenziale della sopravvivenza.

Bibliografia

Barany, G.

1968 *Stephen Szechenyi and the Awakening of Hungarian Nationalism, 1791-1841*, Princeton University Press.

Berend, I. T.

2000 *From Plan to Market, from Regime Change to Sustained Growth in Central and Eastern Europe*, manoscritto.

Erdmann, K.-D.

1965 «Historische Prognose», in E. Burck (a cura di), *Die Idee des Fortschritts, Neun Vorträge über Wege und Grenzen des Fortschrittsglaubens*, München, Beck.

Un'idea di Europa: uno sguardo dall'altro lato dell'Europa

- Halecki, O.
- 1950 *Limits and Divisions of European History*, London - New York, Sheed & Ward.
- Jedlicki, J.
- 1999 *The Suburb of Europe. Nineteenth Century Polish Approaches to Western Civilization*, Budapest, CEU Press.
- Kundera, M.
- 1984 «The Tragedy of Central Europe», in *The New York Review of Books*, 26 aprile.
- Laszlo, P.
- 1999 «Central Europe and Its Reading into the Past», in *European Review of History*, vol. VI, n.1, pagg. 101-11.
- Szucs, J.
- 1983 «The Three Historical Regions of Europe», in *Acta Historica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 29, nn. 2-4, pagg. 131-84.
- Tägil, S. (a cura di)
- 1999 *Regions in Central Europe. The Legacy of History*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press.
- Verdery, C.
- 1996 *What Was Socialism and What Comes Next?*, Princeton University Press.
- Wolf, L.
- 1994 *Inventing Eastern Europe. The Map of Civilization and the Mind of the Enlightenment*, Stanford University Press.
- Woodward, S. L.
- 1997 *Balkan Tragedy: Chaos and Dissolution after the Cold War*, Washington D. C, Brookings Institution.

Tradizione religiosa e identità nazionale nell'Europa sudorientale

Răzvan Theodorescu

Negli esercizi di mnemotecnica sull'umanesimo europeo, il nostro continente era raffigurato ora come un favoloso drago le cui zampe corrispondevano all'Italia e ai Balcani, – così veniva raffigurata l'Europa in un incunabolo di Tolomeo [Geremek 1980, pagg. 89-90] del 1494 –, ora con i tratti di una vergine elegantemente vestita la cui testa coronata corrispondeva alla penisola iberica, – così nell'incisione di un tipografo ceco risalente al 1592 [Peacock 1993, pagg. 143-45]; l'Italia e la penisola dello Jutland formavano le braccia di quella fantastica creatura, mentre il tronco coincideva con la Boemia; i lembi di stoffa della sua veste corrispondevano pressappoco alla Polonia, all'Ungheria, alla Lituania, alla Valacchia, alla Bulgaria, all'Albania e alla Grecia, mentre gli orli del paludamento mondano di quella carta antropomorfa fluttuavano nei venti della steppa asiatica.

Ancor oggi, le frange di quella «veste europea» ondeggiano sugli stessi confini tradizionali del continente europeo che gli umanisti avevano intuito e che i geografi e gli storici dell'epoca moderna hanno in seguito confermato [Theodorescu 1999, pag. 483]. Recentemente, poi, l'assemblea parlamentare del consiglio d'Europa di Strasburgo ha individuato il limite dell'area europea in Georgia, Armenia e Azerbaigian [Theodorescu 1998, pag. 203].

Insieme agli Urali, questi paesi rappresentano dunque l'estremo limite della ripartizione geografica che viene detta Europa orientale, di quel mondo un tempo racchiuso nella sfera della «russocrazia» e della «turcocrazia», il mondo del cesaropapismo, – contrapposto al papocesarismo occidentale –, il mondo delle tradizioni politiche tinte di assolutismo, del culto opprimente del

leader che oggi spiana la strada alle repubbliche presidenziali; un mondo, in sostanza, che si differenziava dall'altra Europa, quella centrale, nata da un'aristocrazia che aveva lasciato un'impronta nettissima in Ungheria e nella Repubblica ceca, in Slovacchia e in Polonia, in Croazia e in Slovenia. Quanto all'Europa orientale, le cui mobili frontiere sono state di volta in volta definite in base a criteri geografici o culturali, etnici o confessionali, essa viene solitamente ripartita nelle due grandi sottozone ucraino-russa e sudorientale, a sua volta formata dall'area balcanica propriamente detta e dalla regione carpato-danubiana [Theodorescu 1999, pag. 31].

L'interesse per il sudest europeo in senso lato, ovvero per lo spazio geopolitico situato tra il punto più settentrionale dell'Adriatico, corrispondente alla città di Trieste e il punto più settentrionale del Mar Nero, corrispondente alla città di Odessa, spazio rapportantesi a quel nuovo concetto geografico che la scienza tedesca del XX secolo da Karl Haushoffer a Rupert von Schumacher aveva cercato di sostituire a quello più tradizionale di area balcanica [Ristović 1995, pagg. 169-76], non è mai stato tanto forte, anche in considerazione del ruolo cruciale che la regione ricopre attualmente sullo scacchiere politico mondiale, benché dal punto di vista della storia culturale le origini degli eventi contemporanei siano generalmente tacite o mal conosciute.

Non bisogna dimenticare che uno degli elementi fondamentali della civiltà di questa parte del mondo¹, ovvero la componente spirituale, è dominato da secoli dalla coesistenza di un'ortodossia maggioritaria e di un islam minoritario: tale circostanza ha più volte scatenato crisi che hanno rischiato, – e rischiano tuttora –, di estendersi su scala internazionale. Tutti noi sappiamo che la confessione e il credo religioso hanno forgiato in quell'area geografica una certa mentalità, una certa sensibilità e un modello culturale che perdurano, assai visibili, da almeno mezzo millennio, ossia da quell'epoca che in Europa occidentale e centrale corrisponde al rinascimento e alla riforma e che nell'Europa sudorientale ha invece visto il consolida-

¹ Riprendo qui le mie conclusioni in «Modèle culturel, confession et religion» cit., pagg. 203-4.

mento della «turcocrazia»; a sua volta, quella particolare impronta psicologica e culturale ha arricchito e articolato il sentimento dell'alterità morale e spirituale di quei popoli. Le diverse tendenze psicologiche e gli atteggiamenti, che sono oggetto di studio della sociologia delle religioni, affondano le loro radici nelle credenze e nelle pratiche religiose; lo stesso vale anche per le diverse condizioni economiche, anch'esse legate a comportamenti religiosi che oscillano tra il florido calvinismo del nordest europeo e l'islamismo tradizionalmente povero del sudest. Certo è che questo sudest europeo, – ove si realizzava di recente la coesistenza di due blocchi militari, ove fioriva un tempo quella specificità e unicità europea che ai giorni nostri viene definita «condizione interimperiale» [Theodorescu 1999, pag. 35] –, è stato una sorta di Europa in miniatura, poiché là si trovano fianco a fianco le confessioni e le religioni di tutto il continente, quelle che più di una volta ne hanno determinato le strategie politiche.

La storia spirituale del sudest europeo è dominata da alcune costanti che scaturiscono dalla stessa natura di quella multiculturalità balcanica e carpato-danubiana, e i cui pilastri sono, nell'ordine:

1. *l'alternanza tra oriente e occidente*, questione che perdura ininterrotta dall'epoca degli slanci missionari creatori di chiese e di stati sino a quella delle «unioni» più o meno effimere tra Roma e Costantinopoli;

2. *la potenza dominatrice dell'ortodossia* che, per sua stessa natura, acquisisce dei tratti distintivi di natura territoriale e successivamente nazionale;

3. *la tolleranza religiosa*, come prova di un'apertura mentale che, in seguito durante questo decennio post-totalitario, sarà gradatamente offuscata dalle simpatie ultranazionaliste e dagli interventi stranieri.

1. La scelta tra oriente e occidente

Erede della romanità pagana, il mondo cristiano bizantino doveva mantenere nel sudest europeo, – come del resto, sotto altre forme, anche in contesti geografici più ampi, da Venezia fino a Novgorod –, una sorta di primato di natura ideologica [Condurachi e Theodorescu 1980, pagg. 47 sgg.]. Si tratta di un fenomeno sco-

nosciuto al rigido sistema di vassallaggi e signorie medievali dell'occidente europeo, ovvero di un'unione costante a livello dottrinale tra «*regnum*» e «*sacerdotium*», eredità del cesaropapismo dell'epoca di Giustiniano e dell'iconoclastia; tale caratteristica presta solide basi all'azione politica e culturale dell'impero e della chiesa di Costantinopoli, entro i confini di quello che Dimitri Obolensky [1971] ha denominato, con felice intuizione, «Commonwealth bizantino».

In questa prospettiva va collocato l'ampio fenomeno del missionariato bizantino che, tra il IX e il X secolo, provocherà in Europa orientale e centro-orientale un'ondata di conversioni. La chiesa bizantina aveva sostenuto tale iniziativa allo scopo di diffondere la sua dottrina e la sua autorità nelle regioni europee più o meno prossime, laddove le strutture locali reclamavano il passaggio a una nuova tappa del processo di sviluppo storico che avesse come fondamenti il cristianesimo e la sedentarietà. Con la sola eccezione della regione carpato-danubiana, abitata da rumeni di antica fede cristiana, – eredi diretti di un cristianesimo latino di epoca romana che neppure le migrazioni germaniche, turaniche e slave successive al 400 erano riuscite ad alterare –, le regioni sudorientali europee, e anche la Russia, vennero dunque a contatto con l'ardore missionario di Bisanzio: è il caso a esempio della Bulgaria, ove una popolazione di cavalieri nomadi asiatici originari della regione del Volga ed esposti a una forte influenza slava venne battezzata tra l'864 e l'866 sotto il regno del khan Boris-Michele, oppure della parte di Serbia compresa tra la Sava e l'Adriatico che, ai primordi della dinastia bizantina dei macedoni, si pose sotto la giurisdizione della chiesa di Costantinopoli mentre il litorale e la regione croata si trovavano nella sfera d'influenza di Roma. Più tardi, intorno al 1200, quelle stesse regioni saranno testimoni della radicale «ricristianizzazione» della Serbia a opera dei primi *župan* o principi e dei vescovi della dinastia Nemanja. Lo slancio missionario favoriva la diffusione di certi modelli artistici e ideologici imbevuti di fasto e di retorica, che persino negli anni della conversione si materializzavano, in ciascuna area di missione, in questo o quel «monumentum princeps»: si tratta in sostanza dei monumenti descritti dai testi nella loro veste di creatori di posterità, necropoli della prima dinastia di un paese appena nato, luoghi del sacro che

vengono alla luce nella grande basilica di Pliska, che appartiene alla seconda metà del IX secolo, nella chiesa circolare e «dorata» di Preslav dei primi anni del X secolo, nella chiesa della Vergine di Studenica, che è della fine del XII secolo [Theodorescu 1999, pagg. 87-135].

Un tratto distintivo della mentalità europea sudorientale risulta essere la capacità di bilanciamento tra l'oriente bizantino e l'occidente carolingio, ottoniano e papale, due schieramenti al tempo stesso convergenti e divergenti della storia europea. Tale fu il caso della Bulgaria durante il IX secolo: fu in territorio bulgaro che avvenne l'incontro tra le ambasciate ecclesiastiche provenienti da Aix-la-Chapelle, da Roma e da Bisanzio, inviate dal papa Nicola I e dal patriarca Fozio. Alla fine dei conti la vittoria andò alla chiesa orientale, che creò nella regione un arcivescovado autocefalo. Un epilogo del tutto simile vi fu anche nella Raška serba del XII e del XIII secolo, quando Stefano II Nemanja riceverà la corona di re dalle mani del papa Onorio III; di lì a poco suo fratello Sava sarebbe divenuto, nel 1219, arcivescovo alle dipendenze di Nicea [Bojović 1995, pagg. 71 sgg.]. Alcuni anni più tardi, ovvero nel 1235, farà la sua comparsa anche il patriarcato bulgaro di Târnovo, sottomesso alla stessa autorità. In un altro spazio, destinato a entrare nella storia dell'Europa sudorientale in veste di regione di contatto con l'Europa centrale, – ovvero la Puszta pannonica che intorno al X secolo [Moravcsik 1970], attraverso i Balcani e la Transilvania, si ritrovò esposta a un'energica opera missionaria da parte di Bisanzio –, la vittoria arriderà intorno all'anno mille alla chiesa di Roma, grazie all'opera del clero benedettino venuto dall'Italia e dalla Germania sotto il regno di Stefano il santo, della dinastia degli Árpád.

La stessa alternanza tra oriente e occidente influenzerà le sorti dell'Europa sudorientale nel XIII, XIV e XV secolo, quando gli «unionisti» filocattolici, – il patriarca Giovanni XI Bekkos, l'imperatore Giovanni V Paleologo, i metropoliti Bessarione di Nicea e Isidoro di Kiev –, e gli «zelotis» ultraortodossi, – l'imperatore Giovanni VI Cantacuzeno, l'arcivescovo di Tessalonica e teorico dell'esicasmo Gregorio Palamas, il metropolita di Efeso Marco Eugenikos, il granduca Luca Notaras e quello che sarebbe diventato il primo patriarca ecumenico sotto la dominazione turca, Gennadios

Scholarios –, si confrontarono lungamente, sullo sfondo di un’epoca contrassegnata da aspre lotte civili o religiose e da numerosi concili della chiesa occidentale, – Lione II nel 1274, Ferrara e Firenze nel 1438-39.

Alla luce di quegli storici eventi, potremmo affermare che l’«integrazione europea» di cui tanto si parla in questa fine di secolo, – soprattutto con riferimento a quella regione sudorientale europea in cui soltanto la Grecia ha già varcato le porte dell’Ue –, rappresenta un progetto vecchio di cinque secoli, il che ci dimostra fino a che punto la storia possa ripetersi. Cinquecento anni fa, tuttavia, l’«unionismo» propugnato dalle crociate fu un vero e proprio scacco. Ragionando in termini attuali, potremmo dire che l’«integrazione europea» rischia di restare un pio desiderio se da entrambe le parti non si rinuncerà ad attuare i programmi di «educazione» dell’opinione pubblica nello spirito dell’alterità xenofoba o dei pregiudizi confessionali e religiosi, come si è sempre fatto dalla fine del medioevo a oggi.

2. *Il dominio dell’ortodossia*

La vittoria del modello bizantino, resa possibile soprattutto grazie al monachesimo dell’Europa sudorientale i cui centri principali furono Ohrid e il monte Athos, Rila e Parorea, Kilifarevo, Vodița e Tismana, fu completa: e non soltanto limitata all’ambito ecclesiastico di cui ho appena parlato, ma estesa a tutti i comparti della civiltà e della storia politica. Il prestigio che Costantinopoli si guadagnò grazie a questa vittoria fu immenso agli occhi di tutta l’Europa orientale, dei popoli slavi che la consideravano «città imperiale» ovvero *tsarigrad* per eccellenza, e dei rumeni. Le tracce di quell’affermazione si rivelano in modo assai significativo nei titoli e nei simboli del potere assunti da certi dinasti di questa regione europea. Se nel IX secolo l’appellativo del monarca bulgaro ancora pagano era *qan*, equivalente di arconte [arhon], agli inizi del X secolo il cristianissimo re Simeone, profondamente intriso di cultura bizantina, si proclamava «*basileus*» dei bulgari e dei *rhomaioi*, mentre nell’XI secolo i re ungheresi della dinastia arpadiana, Andrea I e Geza I, ricevevano in dono da Costantinopoli, a titolo sim-

bolico, dei diademi ornati di smalti recanti l'effigie dei sovrani bizantini. Nel XIII secolo, poi, i monarchi Nemanidi della Serbia si proclamano «autocrati», ponendosi sullo stesso piano degli imperatori bizantini; verso la metà del XV secolo Stefano Dušan si fa chiamare «*zar* dei serbi e dei greci» poiché, al pari degli Assenidi bulgari, anch'essi sovrani nazionali proclamatisi «basileus», teneva sotto controllo alcune importanti regioni dell'impero bizantino. Verso la fine di quello stesso secolo Mircea il vecchio, principe regnante di Valacchia, «unico signore e padrone» del suo paese al pari degli altri vojvodi rumeni, assume il titolo bizantino di «despota» senza attendere che gli fosse concesso da Bisanzio; dopo il 1400, infine, Alessandro il buono si attribuisce a sua volta il titolo di «autocrate».

Il «modello bizantino» è una realtà assai ben conosciuta anche nel campo dell'innologia e della musica liturgica, dell'agiografia e della letteratura polemica e omiletica dell'Europa orientale. Analogamente, il prestigio dell'onciale greca ha influenzato la scrittura cirillica della lingua paleoslava. Quanto al ritratto aulico in generale e a quell'autentico «simbolo dell'ortodossia» in particolare che la pittura murale ha sempre rappresentato in questa parte del mondo, – si pensi al monastero serbo di Studenica nel XIII secolo, a quello bulgaro di Ivanovo, oppure ancora a quello rumeno di Curtea de Argeş nell'XI secolo –, possiamo sostanzialmente definirli come repliche dell'arte imperiale di Bisanzio. Nel campo del diritto, infine, la legislazione bizantina, fondata sulla codificazione giustinianea del diritto romano, fu adottata nella sua versione canonica in tutta l'Europa orientale, ove ebbe ampia diffusione la compilazione di Matteo Blastares di Tessalonica, il cosiddetto *Sintagma* del 1353, sintesi della tradizione nomocanonica e del diritto civile bizantino [Condurachi e Theodorescu 1980, pagg. 51-52].

La città di Bisanzio, simbolo dell'ortodossia e della predominanza del cristianesimo ortodosso nell'Europa sudorientale, ha dunque segnato per secoli il destino di questa parte del continente. Sempre di qui provengono i grandi interrogativi che ancor oggi ci poniamo in relazione alla già menzionata integrazione europea dei Balcani e della regione carpato-danubiana. A mio avviso, gli storici della cultura ortodossa dovrebbero rispondere a una domanda che aleggia

spesso sulle grandi assise intellettuali internazionali: quale significato ha, nell'Europa d'oggi, la civiltà ortodossa? Quest'interrogativo verte in sostanza sull'attuale collocazione di questa civiltà sviluppatisi oltre i confini di quella che per la maggior parte dei politici dal rinascimento a oggi era l'*universitas* cristiana, i cui confini, corrispondenti alla frontiera orientale del mondo cattolico e protestante, si collocavano in un qualche punto dello spazio tra i Paesi baltici e la Russia, ovvero tra lo spazio croato-sloveno e quello serbo. E ciò, va detto, nonostante il fatto che i valori dell'ortodossia siano stati più volte evocati come una sorta di paradigma dalle più alte istanze spirituali di quello stesso occidente: mi riferisco, in particolare, a una delle ultime lettere apostoliche di Giovanni Paolo II, rivolta all'*Orientale lumen* che sottolinea l'importanza del messaggio contemporaneo dell'ortodossia.

In tale contesto, la risposta alla domanda formulata poc'anzi dovrebbe concentrarsi sulle caratteristiche in grado di rendere l'ortodossia profondamente contemporanea, facendone al tempo stesso un punto di riferimento per l'Europa delle nazioni, del pluralismo e delle democrazie. Tali caratteristiche sono, in sintesi, quattro: innanzitutto, c'è la capacità di trasmettere la verità cristiana a ciascun popolo nella propria lingua nazionale, in una formula che consente a ogni spiritualità etnica di affermare le verità universali, facendo tuttavia di ogni chiesa nazionale un'entità unica nel suo genere; in secondo luogo vi è la struttura sinodale, la collegialità episcopale che contrasta con le tendenze monarchiche di altre chiese; la terza caratteristica va rintracciata nella vocazione ecumenica della chiesa ortodossa, la più prossima alle radici comuni della cristianità; la quarta e ultima, infine, è data dal ruolo dei laici nell'ortodossia. In un'Europa di nazioni libere e uguali, il carattere nazionale della confessione religiosa rappresenta un vantaggio niente affatto trascurabile; in un'Europa democratica, il carattere sinodale costituisce un elemento al tempo stesso positivo e moderno; in un'Europa dell'integrazione, il carattere ecumenico ha una funzione di primo piano; in un'Europa moderna, che coniuga spirituale e secolare, il ruolo di un'ortodossia laica è senz'altro rilevante.

Per meglio comprendere la diversità dell'ortodossia dell'Europa sudorientale, la sua specificità «nazionale», due casi mi sembrano particolarmente eloquenti: quello serbo e quello rumeno.

Qualche decina di anni orsono, in uno studio dedicato alla figura del «re santo», lo storico polacco Karol Górski [1968, pag. 431] sottolineava la particolare situazione della Serbia nel contesto dell'Europa antica: per quasi trecento anni, a partire dalla fondazione dello stato serbo e fino alla sua conquista da parte degli ottomani nel 1459, si instaurò nelle regioni centrali e occidentali dell'area balcanica una solida tradizione di collaborazione e di alleanza tra la chiesa e i sovrani, che vennero tutti canonizzati o quanto meno venerati, a partire dai grandi *župan* della dinastia Nemanja fino ai despoti della famiglia Branković. Questa circostanza si presta alle analisi storiche per un periodo eccezionalmente lungo. La si ritrova, infatti, nella dominazione comune di un re, Stefano e di un sacerdote, suo fratello Sava, in quel XIII secolo che coincise in Europa con l'esaltazione della monarchia e che nello stato slavo vide invece profilarsi una situazione che si ripeterà una sola volta nel mondo ortodosso, ovvero agli inizi del XVII secolo nella Russia dei Romanov; la si ritrova nella raccolta di biografie reali [*tsarstvenik*] scritte dall'arcivescovo Danilo II di Peć; nel culto del *vidovdan*, la commemorazione del triste giorno della sconfitta di Kosovo-polje, avvenuta il 15 giugno 1389 quando il *knez* Lazzaro Chrebalianović venne ucciso dai turchi; nel culto dei sovrani e dei sacerdoti del passato medievale durante la dominazione ottomana dal 1557 al 1766/67, all'epoca della ricostituzione di quel patriarcato di Peć che preservò la sua cultura slava prendendo le distanze dalla marcata grecizzazione della vita spirituale in area balcanica; nella creazione del 1741 della «stemmatografia» di Cristoforo Jefarović, il famoso corpus di incisioni che ritraevano i santi e i sovrani serbi; nel progetto denominato «nacertanje» di Ilja Garašanin del 1844, il cui scopo consisteva nel ricreare l'impero di Stefano Dušan. In sintesi, possiamo dunque affermare che il culto del leader politico e spirituale resterà un tratto specifico della civiltà serba fino alla comparsa di Tito e addirittura fino agli eventi contemporanei, – e abbondantemente mediatizzati –, degli anni successivi al periodo 1989-91.

Per ciò che riguarda invece l'ortodossia rumena, ricorderò che è l'unica ortodossia di origine latina, – a partire dalla sua stessa etnogenesi –, che ancora conserva, per una singolarità linguistica neoromanza, la memoria delle popolazioni che s'insediarono su

una «terra» ben definita nei termini «tară» [terra] e «țăran» [contadino], e le tracce di un cristianesimo popolare antico e di espressione latina come nel termine, – che non ha corrispondenti nelle altre lingue romanze –, «biserică», ovvero «basilica», edificio sacro.

L'impronta latina nella lingua, nella mentalità, negli stili di costruzione e di decorazione dei santuari, nelle case, nei costumi e nella ceramica è fin troppo evidente. Ricorderò soltanto che alle origini del monachesimo nord-danubiano è possibile individuare un comportamento assai singolare nel senso di un'incipiente ortodossia dei monaci, legata sin dall'inizio a un tipo di vita individuale, idioritmica piuttosto che cenobitica, – ovvero inserito in una collettività, secondo una prassi assai celebrata negli ambienti slavi. Di tale circostanza gli storici sono venuti a conoscenza attraverso un documento del 1369 concernente le relazioni del principe valacco Vladislav I con il monastero athonita di Kutlumus [Theodorescu 1974, pagg. 225 sgg.]. Analogamente, sempre nella Valacchia del XIV secolo, il secolo dell'instaurazione del principato, la costruzione della chiesa del monastero di Cozia ci rivela, dopo il 1388, l'esistenza di un monumento assai differente dai suoi prototipi serbi della valle della Morava, – Ravanica, Lazarica, Kruševac –, per la sua calma architettonica, che ha suggerito a un ottimo conoscitore dell'argomento l'espressione di «saggezza bizantina» [Millet 1933, pag. 849], testimonianza dell'eco di una latinità estetica medievale nella regione del basso Danubio e dei Carpazi [Theodorescu 1976, pagg. 204-6], ben diversa dai tumultuosi movimenti delle architetture slave contemporanee.

Più tardi, nel XVII secolo, sarà nel principato rumeno della Moldavia che il contatto con i collegi gesuitici della cattolicissima Polonia renderà possibile ai letterati ortodossi di origine nobiliare, – i cronachisti boiardi Gregorio Ureche e Miron Costin –, la scoperta libresca delle origini rumene della venerabile Roma antica, scoperta che sarà proclamata a gran voce nel centro ecclesiastico di Blaj, in Transilvania, dai rumeni greco-cattolici del XVIII secolo.

La lunga tradizione d'apertura al dialogo con il mondo cattolico europeo è testimoniata nel corso dei secoli, a partire dall'opera e dall'attività di Petru Movilă [Jobert 1984; Ševčenko 1984, pagg. 9-40] nella prima metà del XVII secolo, e sino al recente invito a Bu-

carest esteso al pontefice romano nel maggio del 1999: quel viaggio è stato interpretato dall'opinione pubblica come la visita del vescovo della latinità occidentale al vescovo della sola latinità ortodossa o ortodossia latina del mondo. Oggi, la Romania attraversa una difficile fase di transizione caratterizzata da strascichi totalitari che minano l'autentica democrazia, e da un'adesione massiccia alla chiesa ortodossa con più dell'80 per cento della popolazione, contro il 72 per cento della stessa Russia.

3. La tolleranza religiosa

L'accettazione dell'«altro», dell'alterità religiosa, costituisce da sempre l'essenza stessa della coesistenza in questo spazio ove s'incontrano le principali confessioni e religioni del continente. Nell'area compresa tra i Carpazi settentrionali e il capo Matapan, ortodossi e calvinisti, cattolici e luterani, israeliti e musulmani hanno praticato, dal medioevo sino all'epoca moderna, un'intensa attività di scambio di beni culturali e dottrinari di altissimo interesse. Già nel III e IV secolo, mentre il cristianesimo andava diffondendosi con passo lento ma sicuro nell'area balcanica, la «iudaica superstitione» era tollerata a fianco dei culti più disparati come quelli del sole o di Mitra; in epoca medievale, poi, alcune varianti dell'eresia dualista originaria della Persia e dell'Asia minore, – la «haeresis balcanica» che sopravvisse dal X al XIII secolo –, sono coesistite con l'ortodossia militante, riuscendo a debilitarla al punto da aprire la strada, tra il XIV e il XV secolo, a una rapida islamizzazione di quei «punti deboli» del cristianesimo dell'Europa sudorientale, dalla Tracia bulgara fino alla Bosnia e all'Albania. Tra i molteplici aspetti di una tolleranza di antiche e solide radici, – in paradossale antitesi con la storia contemporanea che vede realizzarsi proprio nell'Europa sudorientale il paradigma dell'intolleranza –, sceglierò un solo esempio, ossia quello delle convergenze spirituali tra ortodossia e islam. Le recenti indagini di alcuni studiosi del calibro di Michel Balivet [1995 e 1997] ci hanno rivelato che nella regione balcanica, dalla Macedonia sino a Edirne, – l'antica Adrianopoli romana e bizantina –, ma soprattutto nelle regioni orientali della penisola, alcune eminenti personalità di grande levatura spirituale, come lo sceic-

co Bedreddin di Samavna, sono riusciti, sotto l'influsso della tradizione dei turchi selgiuchidi e in stretto contatto con il mondo cristiano, a dare vita nell'oriente balcanico e nel basso Danubio orientale, a uno spazio culturale *rouméliote* [Theodorescu 1999, pagg. 274-75]. Quello è stato uno spazio di esemplare tolleranza, di autentica flessibilità dottrinaria, di profondo sincretismo culturale: ne sono prova il sovraconfessionalismo del movimento bektâşı che predicava la condivisione dei luoghi di culto e la mescolanza dei riti, e i contatti tra i dervisci musulmani e i monaci ortodossi che praticavano l'esiccasmo. Quel clima di tolleranza protrattosi fino al XVII secolo è spiegabile almeno in parte alla luce dei legami tra l'area e la regione anatolica, con le tradizioni che risalivano ai secoli selgiuchidi e si radicavano nello sciamanismo dell'Asia centrale, con le forme di arte microasiatica che in epoca medievale si erano diffuse nello spazio musulmano di Istanbul rappresentato dalla moschea Sultan Bayazit e di Edirne con la moschea Uç Şerefli, ma anche nello spazio cristiano-ortodosso della Valacchia con le chiese conventuali di Dealu e Curtea de Argeş nei primi anni del XVI secolo, prove tangibili di una rara «tolleranza visiva» che non ha eguali in Europa se non nell'arte romanica della Francia sudoccidentale o in quella normanno-bizantina della Sicilia.

A dispetto degli scontri tra i rispettivi eserciti, l'islam e l'ortodossia hanno dunque convissuto, influenzandosi reciprocamente in svariati ambiti, dai processi mentali delle élite sino ai gesti della vita quotidiana, dalle arti visive al folklore, dalla lingua alle credenze. Quell'antica tradizione di convivenza potrebbe forse spiegare, in aggiunta alle più immediate considerazioni di ordine politico ed economico, i recenti tentativi di avvicinamento tra la Russia e l'islam sotto il comune denominatore dell'avversione nei confronti della Nato [Öguz 1999-2000, pag. 150], nonché tra i paesi della «comunità del Mar Nero» formata da paesi cristiani e musulmani e il vasto corridoio eurasiatico di lingua turca, popolato da alcune decine di milioni di individui, che inizia a Sarajevo e tra i Gagauzi della Bessarabia per terminare ad Almaty, la vecchia Alma-Ata. Ma gli echi contemporanei di quei contatti risuonano anche nel cuore dei Balcani: mi riferisco alla recente disgregazione dell'ex Jugoslavia e al tipico caso di quella che gli studiosi di scienze politiche chiamano «sindrome dei paesi imparentati» o

«kin-country syndrome», – ove la parentela è innanzitutto di natura spirituale –, che ha indotto i paesi islamici, dall'Iran sciita alla Turchia sunnita e all'Arabia saudita, a correre in aiuto dei musulmani bosniaci, mentre la Germania, l'Austria e il Vaticano facevano altrettanto con le repubbliche cattoliche di Croazia e di Slovenia e la Russia del presidente Eltsin spalleggiava la Serbia ortodossa del presidente Milošević.

Tra lo spazio euroatlantico della Ce e della Nato e lo spazio eurasiano della Comunità degli stati indipendenti, tra l'*homo atlanticus* e l'*homo post-sovieticus*, tra i sovranazionalismi accettati o imposti dall'alto a rammentare le architetture imperiali dei secoli passati, cioè quella asburgica o quella ottomana, l'Europa sudorientale partecipa con i suoi valori, le usanze, le aspirazioni e le abitudini comuni che concorrono a formare un modello culturale, alla vita spirituale sia dello spazio ortodosso-islamico del Mar Nero e del Caucaso, sia dello spazio cattolico-protestante dell'Europa danubiana, entrambi parte integrante della grande Europa. Quella grande Europa che dovrebbe restare, a mio avviso, una semplice denominazione geografica in grado di accomunare diverse realtà storiche, come accade per l'Asia o per le Americhe, nel vago ricordo di quella che fu per breve tempo la *universitas christiana*, senza minimamente ambire alla formazione di un'entità spirituale unica, creatrice di un modello europeo unico [Theodorescu 1998, pag. 205].

Ed è per queste ragioni che noi ci auguriamo che le aspirazioni a un paradigma unico, a un partito unico, a una religione unica, a una razza unica, siano sul punto di svanire per sempre.

Bibliografia

Balivet, M.

- 1995 *Islam mystique et révolution armée dans les Balkans ottomans: vie du cheikh Bedreddîn, le «Hallâj» des Turcs, 1358/59-1416*, Istanbul, Editions Isis.
1997 *Pour une concorde islamo-chrétienne. Démarches byzantines*

Răzvan Theodorescu

et latines à la fin du Moyen-Âge: de Nicolas de Cues à Georges de Trébizonde, Roma, Pontificio Istituto di Studi Arabi e d'Islamistica.

Bojović, B. I.

1995 *L'idéologie monarchique dans les hagio-biographies dynastiques du Moyen-Âge serbe*, Roma, Pontificio Istituto Orientale.

Condurachi, E. e Theodorescu, R.

1980 «L'Europe de l'Est: aire de convergence des civilisations», in *XV Congrès International des Sciences Historiques*, Bucureşti, 10-17 agosto. *Rapports I. Grands Thèmes et Méthodologie*, Bucureşti.

Geremek, B.

1980 «La notion d'Europe et la crise de la conscience européenne au Bas Moyen-Âge», in *La Pologne au XV^e Congrès International des Sciences Historiques à Bucarest*, Warszawa, Ossolineum.

Górski, K.

1968 *La naissance des Etats et le «roi-saint». Problèmes de l'idéologie féodale dans l'Europe au IX^e-XI^e siècles. Aux origines des Etats nationaux*, Warszawa, Państwowe Wydawn Naukowe.

Jobert, A.

1974 *De Luther à Mohila: la Pologne dans la crise de la chrétienté, 1517-1648*, Paris, Institute d'études slaves.

Millet, G.

1933 «Cozia et les églises serbes de la Morava», in *Mélanges offerts à M. Nicolas Iorga par ses amis de France et des pays de langue française*, Paris, J. Gamber.

Moravcsik, G.

1970 *Byzantium and the Magyars*, Budapest-Amsterdam, Hakkert.

Obolensky, D.

1971 *The Byzantine commonwealth: Eastern Europe, 500-1453*, London, Weidenfeld & Nicolson.

Öguz, C.-C.

1999-2000 «Orthodoxy and the Re-emergence of the Church in Russian Politics», in *Perceptions*, 4, 4.

Tradizione religiosa e identità nazionale nell'Europa sudorientale

Peacock, J. G. A.

- 1993 «Vous autres Européens – or inventing Europe», in *Questioning Europe*, numero speciale di *Filozofski Vestnik*, Ljubljana, 2.

Ristović, M.

- 1995 «The birth of “Southeastern Europe” and the death of “the Balkans”», in *Thetis*.

Ševčenko, I.

- 1984 «The Many Worlds of Peter Mohila», in *Harvard Ukrainian Studies*, 8, 1-2.

Theodorescu, R.

- 1974 *Bizant, Balcani, Occident, la începuturile culturii medievale românești: secolele X-XIV*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România.

- 1976 *Un mileniu de artă la Dunărea de jos (400-1400)*, București, Meridiane.

- 1998 «Modèle culturel, confession et religion dans les Europes de l'an 2000. Le paradigme sudest européen», in *Romanian Journal of International Affairs*, 4.

- 1999 «La civilisation du sud est européen entre synthèse et conflits», in *Disarming History. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History Textbooks of South-East Europe*, Gotland (Svezia), Visby 23-25 settembre.

- «Le sud est Européen et la Communauté pontique», in *Roumains et Balkaniques dans la civilisation sud est européenne*, București, Editura Enciclopedica.
- «“Monumentum princeps” et genèse d’Etats en Europe Orientale au Moyen-Âge», in *Roumains et Balkaniques dans la civilisation sud est européenne*, București, Editura Enciclopedica.
- «Tolérance et art sacré dans les Balkans: le cas valaque autour de 1500», in *Roumains et Balkaniques Balkaniques dans la civilisation sud est européenne*, București, Editura Enciclopedica.

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell'educazione civica

Alistair Ross

Oggi si parla ovunque di educazione civica, ovunque si richiede una maggiore attenzione verso questa materia e verso programmi di studio che riportino i giovani a partecipare attivamente alle istituzioni democratiche. Cercherò in questo saggio di analizzare quattro aspetti particolari dell'educazione civica. Innanzitutto, perché questa esigenza è così sentita? Non mancano di certo spiegazioni legate al buon «senso comune», ma ritengo sia bene considerarle anche con spirito critico: queste spiegazioni logiche, infatti, nascondono di solito altre ragioni. In secondo luogo, analizzerò la dimensione nazionale/europea/globale, riferendomi in modo particolare a quelle nuove identità che stanno emergendo una all'interno dell'altra e che hanno essenzialmente un carattere contingente. Esaminerò poi i vari orientamenti dei programmi di studio rispetto all'educazione civica, per ciò che riguarda sia il modo sia il momento in cui metterli in pratica nel corso della vita scolastica. La parte conclusiva di questo mio lavoro focalizzerà l'attenzione sulle opinioni di vari educatori a livello europeo in rapporto a tali tematiche, analizzando altresì alcuni punti di vista dei docenti ai corsi di aggiornamento per insegnanti inseriti nel Thematic Network Project CiCe che si occupa di identità e cittadinanza dell'infanzia in Europa. Qualora si rendano necessari dei cambiamenti, infatti, toccherà praticamente a loro realizzarli, e le loro idee e propositi appaiono non meno importanti di quelli dei politici.

1. Perché insistere tanto sull'educazione civica?

Negli ultimi dieci anni numerosi stati europei hanno lanciato veri e propri appelli all'educazione civica, appelli che ora giungono an-

che da parte della Commissione europea. Una delle principali ragioni avanzate dai vari governi è il cosiddetto «deficit democratico», vale a dire la scarsa partecipazione al voto resasi evidente in occasione di elezioni sia nazionali sia regionali [Oevermann 2000]. Nel corso delle ultime elezioni politiche l'affluenza alle urne ha superato il 75 per cento soltanto in quattro paesi dell'Ue, paesi in cui il voto, tra l'altro, era obbligatorio o lo era stato fino a pochi anni prima. In molti paesi l'affluenza è stata tra il 50 e il 75 per cento e in due paesi il dato non ha nemmeno raggiunto il 50. E ci avviciniamo così al dato europeo.

I dati relativi all'affluenza dei votanti in occasione delle elezioni del parlamento europeo sono stati anche più bassi e si è assistito a un loro decremento in quasi tutti gli stati in cui le elezioni europee si tengono dal 1979. Nelle ultime elezioni il dato complessivo della Ce è sceso dal 64 per cento del 1979 sotto il 50. Se confrontiamo la differenza tra i livelli di partecipazione alle elezioni politiche nazionali e quelli relativi alle elezioni europee, noteremo che in ciascun caso l'affluenza alle urne in occasione del voto europeo risulta più bassa, anzi, in sette casi il dato è inferiore di oltre il 20 per cento: questo ulteriore «deficit democratico» a livello europeo appare allarmante ed è in continua crescita [ECPR News 1999].

Il fatto che negli ultimi dieci anni l'interesse verso l'educazione civica sia aumentato in molti paesi europei non dovrebbe quindi stupirci e, in tal senso, vi sono iniziative specifiche da parte di diversi stati, dal Portogallo all'Estonia e dalla Norvegia alla Grecia. Tali iniziative sono volte a ridare vita alle forme tradizionali di educazione del cittadino, a introdurre nuovi orientamenti didattici, ad ampliare i contenuti dei programmi di studio e a formulare in modo diverso alcune materie tradizionali come la storia. Non sono mancate iniziative neppure a livello europeo. Da parte di Edith Cresson, a esempio, ex commissario dell'Ue per l'istruzione e i giovani, vi è stato un chiaro richiamo affinché:

si acquisisca il senso della cittadinanza [europea] attraverso la condivisione di valori comuni e lo sviluppo del senso di appartenenza a una comune area socioculturale [...] con una più vasta comprensione di tale cittadinanza fondata a sua volta sulla reciproca comprensione delle diversità culturali che rappresentano l'originalità e la ricchezza dell'Europa [Cresson 1997].

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell'educazione civica

Nel campo dell'istruzione la dimensione europea dovrebbe [...] consolidare nei giovani un senso di identità europea e rendere loro evidenti i valori della civiltà europea [Commissione europea 1988].

I sistemi scolastici dovrebbero educare alla coscienza civica, e in tal senso l'Europa non è una dimensione che ne rimpiazza altre bensì una dimensione che ne rafforza altre. [...] L'educazione civica dovrebbe comprendere l'esperienza della dimensione europea [...] nonché la socializzazione in un contesto europeo [...] giacché soltanto così si permette a ogni cittadino di svolgere il proprio ruolo sulla scena europea. [...] Nel rispetto delle identità nazionali e regionali gli insegnanti dovrebbero sviluppare una prospettiva europea, ricorrere al comune patrimonio culturale e superare gli ostacoli di carattere sia culturale sia linguistico [Commissione europea 1993].

I programmi europei danno molto risalto all'idea delle identità inserite l'una dentro l'altra, cercando di promuovere un senso di cittadinanza europea come parte di una propria identità in cui sono inclusi elementi nazionali e regionali. Tra i vari programmi nazionali esistono sostanziali differenze a cui accennerò brevemente. In Estonia, a esempio, il problema dell'identità nazionale è tale che i programmi scolastici devono affrontare il tema dell'educazione civica tenendo conto di una popolazione scolastica in cui è presente una non trascurabile minoranza di discenti che non parlano la lingua nazionale, – e alcuni di loro nemmeno vogliono impararla –, [Valdmaa 1999]. In Francia l'educazione civica affonda le sue radici nella volontà di conservare una precisa identità [Fumat 1999] mentre in tal senso le varie proposte educative della Gran Bretagna appaiono, forse comprensibilmente, alquanto confuse. In quest'ultimo caso, infatti, non è mai chiaro che cosa esattamente si dovrebbe imparare per essere cittadini dell'Inghilterra o del Regno Unito. Infatti gli alunni devono imparare «a partecipare alla vita della società come attivi cittadini della nostra democrazia». L'educazione civica:

promuove l'alfabetizzazione politico-economica degli scolari attraverso la conoscenza delle istituzioni della nostra economia e della nostra democrazia, nel rispetto delle diverse identità nazionali, religiose ed etniche [Qualifications and Curriculum Authority 1999, pag. 28].

Tali diverse identità fanno apparentemente capo alle «istituzioni della nostra economia e della nostra democrazia». È forse questa l'entità statale di cui noi siamo ora cittadini in Inghilterra? Gli insegnanti svedesi cercano di fare in modo che gli studenti interiorizzino i valori e i presupposti ideologici della democrazia, ma lo fanno con una forte attenzione rivolta alla vita politica della Svezia intesa come «materia di conoscenza» [Vernersson 2000].

A livello di istituzioni politiche, pertanto, l'educazione del cittadino sembra che sia stata iniziata tanto nel Regno Unito quanto in Europa con una certa confusione riguardo all'identità stessa del cittadino. Quali sono gli stati o i super-stati o le unioni tra stati con cui la gente si identifica? Gli stati stessi non sono entità naturali bensì edifici sociali di recente costruzione, realizzati cioè agli inizi dell'era moderna. Lo storico Colley [1992] ha analizzato in quale modo il Regno Unito si sia dato una definizione proprio secondo tale principio. In *Britons: Forging the Nation 1707-1837* la studiosa descrive in che modo l'unione tra Scozia e Inghilterra si sia presentata inaspettatamente come stato unificato, vale a dire unito da ciò che lo differenziava dall'Europa continentale, unito cioè dal fatto di non essere l'«altro». Come sostiene la Colley, l'identità nazionale britannica creata nel XVIII secolo fu appunto una «contraffazione», un'invenzione basata puramente sul principio di una chiara contrapposizione all'Europa. Dopo questi fenomeni dell'era moderna, non deve forse sorprendere che con l'avvento dell'età post moderna venga posta in discussione la legittimità degli stati, sia di singole entità statali sia degli stati in sé e per sé, che potrebbero non essere altro che comunità nate dall'immaginazione. Gli stati sono formazioni recenti, prodotti creati nel corso degli ultimi secoli sulla base di rappresentazioni mitiche o di fantasia, come spiega Anderson nel suo libro *Imagined Communities* [1991]. Hobsbawm e Ranger, dal canto loro, presentano nel loro studio *The invention of tradition* [1983] diversi casi di tradizioni nazionali di diversi paesi del mondo che, benché presentate come simboli di un'unità nazionale creatasi in tempi remoti, spesso non sono altro che la creazione di un passato recente, il risultato di:

una sorta di rituale di natura simbolica il cui scopo è quello di inculcare determinati valori e norme comportamentali attraverso una

coazione a ripetere, cosa che dovrebbe automaticamente innescare un senso di continuità con il passato [pag. 1].

Nell’Europa orientale, due studiosi come Hosking e Schöpflin sostengono in *Myths and Nationhood* [1997] che:

le società «civili» e democratiche poggiano su rappresentazioni mitiche tanto quanto le comunità «etniche» di carattere autoritario.

Le varie iniziative per porre riparo al «deficit democratico» vengono intraprese laddove si riscontrano un’oggettiva riduzione di fiducia, simpatia e comprensione verso i politici e le istituzioni politiche, e il contributo di Luigi Cajani sottolinea appunto questo aspetto. Alla visione realista e neoliberale del rapporto esistente tra gli stati e la loro integrazione, esemplificata di recente da Greico [1988, 1993], ha fatto da contrappeso il neoliberalismo di analisti come Keohane [1986]. Mentre i realisti danno grande peso allo stato, in quanto entità in grado di perpetuare gli interessi e l’identità di una nazione attraverso una tradizionale fiducia nella sicurezza statale, le tesi neoliberali insistono maggiormente sull’ineluttabilità e sulla pragmaticità della collaborazione internazionale al fine di affrontare le sfide che mettono in pericolo la supremazia e l’autonomia dell’istituto statale. Negli ultimi cinquant’anni, – e in modo particolare nel decennio appena trascorso –, abbiamo assistito alla progressiva erosione delle vecchie certezze nazionali con un conseguente indebolimento dell’aspetto politico:

– vi è stata una maggiore mobilità sociale legata a fattori diversi, come indebolimento delle vecchie certezze di classe, passaggio delle opportunità occupazionali dalla produzione materiale al campo della creatività e delle interconnessioni elettroniche, sviluppo abnorme del «ceto medio» e tumultuoso sviluppo delle possibilità nel campo dell’istruzione;

– si è indebolita nella società europea la tradizionale divisione dei ruoli legati all’identità sessuale, il maschile e il femminile non definiscono più così strettamente il nostro comportamento o quello che ci viene imposto dagli altri;

– sono altresì diminuite enormemente le distinzioni etniche, con un numero sempre crescente di matrimoni misti, e questo nonostante il perdurare di atteggiamenti razzisti e xenofobi;

– la fase conclusiva degli imperi coloniali europei ha determinato tra i paesi e tra i popoli del nord e del sud del mondo la comparsa di ruoli assai meno definiti che in precedenza;

– la globalizzazione e il rapido incremento del commercio multinazionale ha lasciato agli stati nazionali minori possibilità di difendere i loro ristretti interessi economici, intrappolandoli sempre più nel sistema dell'economia mondiale.

In un mondo post moderno gli stati sopravviveranno in una forma diversa e meno definita. Come rileva Hüttermann, ora la nostra mappa mentale dell'Europa potrebbe dover cambiare e accettare confini nazionali stabiliti in modo assai più attenuato.

Tutti questi cambiamenti aiutano a comprendere le forze che soggiacciono al declino della partecipazione al voto nelle tradizionali forme politiche.

Alla domanda «Perché tale declino?», la risposta tradizionale offerta dai politici, – forse la risposta più ovvia per loro –, è che non abbiamo avuto una sufficiente educazione politica. Fate quindi in modo che la scuola parli ai ragazzi delle virtù della democrazia e tutto si risolverà. I politici temono giustamente che senza un coinvolgimento popolare nelle consultazioni elettorali essi finiranno per perdere autorevolezza, mentre, se si fa in modo che la gente riacquisti fiducia nei sistemi politici che essi rappresentano, ciò potrebbe nuovamente legittimarli al potere. I politici, tuttavia, si identificano personalmente con lo stato assai di più di quanto non faccia il cittadino comune, il loro ruolo dipende infatti strettamente dall'entità politica, mentre per il cittadino le cose stanno diversamente. Il fatto che si mettano in discussione l'esistenza stessa dello stato-nazione e dei suoi confini nonché le norme che regolano l'ingresso di un membro in un'unione di stati può diventare una sfida all'identità e alla legittimità dei politici e del servizio pubblico, ma si tratta di una sfida che tocca il comune cittadino in modo completamente diverso. Sta appunto qui la motivazione più forte che spinge gli attuali ambienti politici a insistere sui programmi d'insegnamento dell'educazione civica. Ma vi sono anche persone non legate all'attività politica che si sentono direttamente minacciate dall'erosione del concetto di stato-nazione: sono coloro che avvertono il bisogno di una forte autorità da parte del loro stato, che scelgono di identificarsi totalmente con le posizioni concettuali appar-

tenenti «alla loro razza», al loro materiale genetico, e che avvertono un’insidia in tutto ciò che pone in discussione questa loro sicurezza «istituzionalizzata». Deriva da questo la spiegazione che in tutta Europa siano ricomparsi partiti che fanno capo all’estrema destra. La risposta dei politici a queste persone è che c’è bisogno di una maggiore educazione civica, la qual cosa viene presentata con una retorica che, come abbiamo già notato, tende a promuovere questa materia allo scopo di favorire la coesione interstatale e opporsi alla xenofobia e al razzismo.

Attorno all’idea dell’educazione civica sorge un secondo ordine di problemi. Educare «alla democrazia» risulta infatti particolarmente problematico. A che cosa ci riferiamo esattamente? Come ha rilevato Borhaug [1999], la questione verte piuttosto sul tipo di democrazia che noi intendiamo. La tradizionale democrazia rappresentativa ripone le sue energie nel fare in modo che, a intervalli regolari, sia assicurata la partecipazione della gente alle consultazioni elettorali attraverso la presenza di partiti politici che rappresentano più vasti principi o ideologie. Il fattore chiave, in tal senso, è il voto informato. Le ricerche tipiche degli anni Sessanta sul concetto di *cultura civica* indicavano che il cittadino ideale era un’attenta combinazione tra il cittadino socialmente attivo e il soggetto passivo, e suggerivano altresì che il massimo esponente di questa tradizione era rappresentato dalla Gran Bretagna [Almond e Verba 1965]. Esistono però altri generi di azione democratica, e negli ultimi vent’anni sono state molte le persone coinvolte in attività politiche particolari e diverse dal fornire semplicemente un appoggio alle grandi formazioni partitiche. Le cosiddette azioni politiche «su un singolo problema» hanno creato non pochi problemi ai politici tradizionali, che hanno visto gli elettori disertare i partiti di massa in favore della coalizione europea dei verdi, di gruppi di pressione, quali Greenpeace e «cancellate il debito», o dell’attivismo collegato ai summit del Wto. L’attività e le posizioni di compromesso dei partiti politici di vecchia formazione hanno dovuto affrontare queste nuove forme di attivismo politico informale. Si tratta in questo caso di un genere alternativo di democrazia, più concentrato sui singoli problemi che sulle grandi strutture e sui grandi processi della politica. Il fattore chiave, in tal senso, è rappresentato dall’attivista locale.

Parlando di educazione civica, tuttavia, i politici e i funzionari pubblici intendono ben altro, visto che il loro assillo, – cosa di per sé naturale –, è la piena garanzia del sistema e delle istituzioni a cui appartengono e che li sostenta. Qui non si tratta semplicemente di quella questione di identità di cui parlavo poco sopra ma anche di doveri e obblighi civici: partecipare ai processi politici, comprendere la necessità di giungere a compromessi e accettare quelli che sono i meccanismi decisionali. Se ai futuri cittadini potremo spiegare quanto sia perfetto il sistema esistente, in che modo la macchina statale funzioni egregiamente nell'interesse dei cittadini, in che modo si debba, ovviamente, dare ascolto ai gruppi di pressione e come sia però necessario trovare un equilibrio tra interessi diversi, allora questi futuri cittadini accetteranno come pienamente legittimi i processi politici in atto e entreranno a far parte della *cultura civica*, saranno cioè dei buoni cittadini.

2. *Identità europea, nazionale e globale*

L'identità ha a che fare con il singolo individuo piuttosto che con il gruppo sociale: noi, tuttavia, siamo avvezzi a esprimere la nostra identità riferendoci al gruppo a cui apparteniamo oppure, – cosa tutt'altro che infrequente –, a quei gruppi a cui *non* apparteniamo. La nostra identità era espressa in termini d'identità sessuale, con ruoli che ci garantivano ambiti netti in cui esercitare la nostra autorità, con chiare aspettative di carattere comportamentale e un uso altrettanto chiaro del nostro genere al fine di sapere che cosa dovevamo fare. L'appartenenza a una determinata classe sociale forniva poi un'ulteriore definizione dell'identità e dei ruoli, aiutandoci a capire quale fosse «il nostro posto». L'appartenenza etnica garantiva un ennesimo tipo di identità che definiva ancora di più il nostro ambito di azione. Ciascuna di queste identità era considerata assolutamente normativa, i confini attorno a essa erano solidi, immutabili e onnipresenti: le diverse identità non apparivano fluide né contingenti ma costituivano una specie di pacchetto che portavamo con noi nei diversi ambienti e situazioni sociali. Come abbiamo notato in precedenza, questo insieme di identità non appare più così solido e almeno i suoi angoli risultano oltremodo smussati.

Esisteva poi un diverso tipo di identità, altrettanto fisso e stabile, legato all’appartenenza a un luogo e alle istituzioni sociali associate a esso. Si trattava in questo caso di un insieme d’identità disposte concentricamente: famiglia, regione, nazione e, forse, la cittadinanza globale. Potevamo simultaneamente appartenere a tutti questi diversi elementi. Fino a quando la mobilità sociale si mantenne a bassi livelli, non vi furono grandi spostamenti all’interno dei vari tipi d’identità. L’elemento nazionale, a esempio, fu per un certo periodo molto forte e l’identità nazionale, come abbiamo visto, veniva definita in vari modi e «racchiusa» all’interno di inconfondibili elementi mitici o storici. È ora possibile invece che altri anelli concentrici si rivelino dominanti a scapito dell’elemento nazionale: prendiamo per esempio lo sviluppo dell’idea di un’identità europea con l’accento che la Ce pone sul concetto di una «Europa delle regioni», concetto che di per sé consolida da un lato l’identità europea e dall’altro quella regionale, entrambe però a detrimento dell’identità nazionale. Con tutto ciò, nonostante la retorica e i programmi politici della Ce e della sua commissione, molti educatori della moderna Europa si accostano all’idea di un’identità europea con estrema cautela. Benché non manchi un certo entusiasmo verso la possibilità di operare nel campo della cittadinanza europea, i criteri che ne stanno alla base appaiono piuttosto diversi da quelli delineati dai vari trattati o dai vari consigli dei ministri. Ogni nuova idea di cittadinanza o d’identità basata sulla nuova Europa deve necessariamente differenziarsi dai vecchi concetti di cittadinanza dei vari stati nazione: minore etnocentrismo, maggiore diversità, maggiore inglobazione, minore attaccamento alle concezioni nazionalistiche. Osler [1994], a esempio, raccomanda la prudenza e al contempo «lo sviluppo di un concetto di identità e cittadinanza atto piuttosto a includere anziché escludere». A simili conclusioni giungono anche Clough et al. [1995] nella loro analisi sullo sviluppo dell’educazione civica in Lettonia: i ricercatori suggeriscono infatti che il nucleo concettuale del problema deve essere appunto l’inclusione, indicando con ciò l’idea di cittadinanza che in contesti pluralistici deve basarsi piuttosto su «sia … sia» anziché su «o … o». Hladnik [1995] sostiene che si potrebbe pensare a una cittadinanza europea che rientri tra quelle con una rigida definizione giuridica, sollevando al-

tresì l'importante questione dei rifugiati o di altre persone, come gli immigrati, che dovrebbero ugualmente essere considerati cittadini. Secondo Hladnik la nostra definizione di cittadinanza deve essere ampia, in grado cioè di «includere», e separata dalle tradizionali definizioni di cittadinanza legate alla nascita, all'origine etnica o alla naturalizzazione.

In quale momento e da quali luoghi emergono queste diverse identità? La risposta a queste domande è di fondamentale significato, in quanto determinerà i nostri programmi di educazione civica, di educazione alla democrazia, in qualunque modo la si chiami.

All'interno del progetto Socrates, il Thematic Network Project chiamato CiCe, da Children's Citizenship and Identity in Europe, è costituito da una rete composta da 250 docenti di università o di istituti superiori che, in vario modo, si dedicano a insegnare agli studenti la socializzazione politica di bambini e ragazzi. Stiamo parlando cioè di aggiornamento, della formazione di figure come pedagoghi e operatori a contatto con i più giovani, dell'insegnamento della psicologia sociale e della socializzazione politica e economica. La nostra rete interessa ben 24 stati europei, con membri attivi in ciascuno di essi, e 84 dipartimenti universitari che figurano come membri formali. La rete è divenuta operativa nel settembre 1998: un anno fa abbiamo infatti richiesto ai singoli membri di inviarci informazioni sui loro interessi e abbiamo quindi inviato per e-mail un questionario a 143 membri [Ross 1999]. Abbiamo chiesto la loro opinione sull'età in cui i bambini iniziano a definire varie identità alternative. L'età media indicata è stata la seguente:

Identificazione come membro della famiglia	2,4 anni
maschio o femmina	2,9
con luogo	7,0
nazione	7,5
regione	8,6
classe sociale	8,8
Europa	11,4

Queste indicazioni sono importanti in quanto precisano a che età dovrebbe cominciare l'insegnamento dell'educazione civica: se l'i-

dea di appartenere a una nazione nasce verso i sette anni e se i bambini tendono a riconoscersi come europei soltanto verso gli undici anni, ciò significa che l'educazione civica dovrebbe forse avere inizio a un'età ben più precoce.

3. Per una definizione di educazione civica

Passando ora agli aspetti tradizionali e strutturali del programma di studi scolastici, vorrei ricordare che esistono tre distinti approcci alla redazione di un programma. Ciascuno di essi punta a finalità proprie e determina un particolare stile pedagogico nella conduzione dell'attività didattica. Vorrei aggiungere che non è così chiaro in quale di questi tre modelli tradizionali rientri l'educazione civica, dipende molto da chi ne sostiene l'insegnamento e perché. Occorre capire le esatte motivazioni didattiche, e soltanto a questo punto possiamo stabilire il tipo di approccio con cui accostarci alla materia in esame.

Per le finalità di questo mio scritto, è utile definire i tre tipi di programma come programmi *rivolti al contenuto, agli obiettivi o al processo didattico* (cfr. tab. 1). Devo ricordare che altri autori hanno definito con nomi diversi quella che in sostanza appare come la medesima suddivisione.

Tabella 1. *Tipi di programma scolastico*

Rivolto al contenuto	Rivolto agli obiettivi	Rivolto al processo didattico	
propedeutico	elementare	evolutivo	Blyth 1967 (scuola primaria)
classico-umanistico		progressivo	Skilbeck 1976
basato sulla materia e sulla conoscenza	basato sulla società	basato sul bambino	Lawton et al. 1978
accademico	funzionale	pedagogico	Goodson 1987
liberale-umanistico	tecnoocratico	progressivo, basato sul bambino	Golby 1989

Come rileva Goodson, questi tre modelli rappresentano:

il centro gravitazionale di ogni discorso sui diversi stili di un programma scolastico [...] come tre distinte costellazioni che si ripetono nella storia delle materie scolastiche [1987, pag. 26].

Possiamo ora analizzare e descrivere il programma di studi del Regno Unito, ricordando tuttavia che in pratica non vi sono grandi differenze teoriche rispetto al resto del mondo. Per un'esposizione più completa si veda Ross [2000].

Il programma rivolto al contenuto è stato alla base di impostazioni pedagogiche, per così dire, ufficiali, il terreno su cui:

si è giunti a porre l'accento su determinati significati e pratiche didattiche, trascurando o escludendone altre [Williams 1961].

Un programma di questo tipo viene costruito delimitando specifiche aree di materie e discipline ed è stato il principale paradigma dei programmi didattici per gran parte della scuola europea nel corso del XX secolo. Nella sua indagine Bernstein [1990] rileva che il predominio di questa impostazione pedagogica è la conseguenza di un particolare atteggiamento da parte di un nucleo di responsabili del settore, consulenti e consiglieri, tanto nella sfera educativa quanto in quella economica, che hannoicontestualizzato il programma di studi nelle varie discipline. Un programma di questo tipo è composto da quelli che Bernstein definisce confini e strutture e vi appaiono dominanti le materie considerate più importanti. Un programma fondato sulla materia di insegnamento rappresenta sia la tradizione sia il mezzo per preservarla e trova la propria giustificazione in una sorta di appello a quelle che sono considerate le tradizionali «verità eterne». Esso, nelle sue dinamiche, rappresenta:

la prova visibile, pubblica e allo stesso tempo mutevole di una precisa selezione di fondamenti logici e di una retorica volta a legittimare il percorso scolastico [Goodson 1988, pag. 16].

Bernstein [1975] ha proposto a suo tempo di descrivere i programmi di studio in base a un *codice educativo*, da lui stesso utilizzato per definire due grandi categorie: in un programma di tipo *rac-*

colto le diverse unità e suddivisioni degli ambiti di conoscenza sono rigidamente delimitate, organizzate e trasmesse gerarchicamente; i programmi di tipo *integrato*, – che in questa sede vengono considerati come programmi rivolti agli obiettivi –, permettono invece una certa interdipendenza tra le unità degli ambiti di conoscenza, con un approccio tematico assai meno rigido e con una minore dipendenza dalla sua collocazione tra insegnanti e alunni. Sempre Bernstein, nel suo lavoro «On the classification and Framing of Educational Knowledge» [1971], sostiene che i due concetti fondamentali del *codice educativo* sono la classificazione e la struttura.

La classificazione descrive il rapporto esistente tra i diversi contenuti del programma ed è legata all’esistenza e alla persistenza di precisi confini introdotti e rigidamente mantenuti tra le varie materie.

Laddove si ha una forte classificazione, i contenuti risultano reciprocamente isolati da solidi confini. Laddove la classificazione è debole, l’isolamento tra i vari contenuti si riduce, in quanto i confini appaiono più deboli e confusi. *La classificazione si riferisce pertanto al grado di resistenza dei confini stabiliti tra i contenuti* [Bernstein, pag. 88; il corsivo è dell’autore].

La struttura, invece, rimanda al contesto in cui la conoscenza viene trasmessa e recepita, vale a dire il rapporto tra insegnante e alunno, in base alla solidità dei confini che separano ciò che può essere o può non essere insegnato.

La struttura ci rimanda alla gamma di opzioni a disposizione dell’insegnante per ciò che riguarda il controllo di quanto viene trasmesso e recepito nel contesto del rapporto pedagogico. Una forte struttura comporta una riduzione delle opzioni possibili mentre una struttura più debole offre una maggiore gamma di scelte. *La struttura, pertanto, si riferisce al grado di controllo di cui l’insegnante e l’alunno dispongono sulla selezione, sull’organizzazione, sui ritmi e sui tempi di trasmissione e ricezione degli ambiti di conoscenza all’interno del rapporto pedagogico* [Bernstein, pag. 88; il corsivo è dell’autore].

Molti degli argomenti in favore dell’aspetto contenutistico del classico programma di studio di tipo umanistico si basano su un dichiarato appello alla tradizione e al buon senso comune per ciò che riguarda i valori della cultura cosiddetta «elevata». Ciononostante,

Hirst (1965), in «Liberal education and the Nature of Knowledge», rileva che il diapason delle conoscenze di cui la «mente» è costituita può essere ridotto a sette forme fondamentali di «pensiero», ciascuna delle quali rappresenta un modo in sé unico e sostanziale per comprendere e conoscere il mondo. Una forma di conoscenza è un modo distinto in cui l'esperienza individuale viene inserita in una precisa struttura creata attorno all'uso di simboli comunemente accettati. Poiché tali simboli hanno un significato «pubblico», il loro uso da parte del discente può essere verificato, permettendo in tal modo l'elaborazione e l'ampliamento di questi stessi valori simbolici. Questo, in realtà, non è altro che il classico programma di studi basato sugli ambiti di conoscenza e ricavato da principi differenti che fanno appello più alla razionalità che alla tradizione. Un'analisi di questo tipo trova eminenti sostenitori [Phenix 1964; King e Brownell 1964; Oakeshott 1974]. In particolare, il programma di studi rivolto al contenuto, con la sua rigida suddivisione in materie «elevate» e l'accento posto su credenziali e ratifiche accademiche, sembra essere il veicolo per eccellenza atto a trasmettere a un gruppo elitario di studenti il capitale culturale di Bourdieu e Passeron [1990].

Il programma rivolto agli obiettivi è alquanto diverso ed è sostanzialmente basato su una visione funzionale del processo scolastico. Anche del tradizionale programma di impostazione umanistica vengono spesso presentate ai discenti le caratteristiche pratico-funzionali, sia nel senso che vi è insita una forma di utilità per ciò che concerne l'acquisizione della conoscenza di determinate materie che favoriscono l'accesso a carriere e professioni altrimenti inaccessibili sia nel senso che la maggior parte delle materie possono essere presentate in un modo che ne sottolinea il carattere funzionale. Benché il risultato finale ottenuto dai due tipi di programma possa apparire simile, i presupposti e il processo didattico del programma «strumentale» sono alquanto diversi. Una delle varianti più significative del programma rivolto agli obiettivi è rappresentata dal cosiddetto «programma ricostruttivo» presentato da Skilbeck [1976]. Questa versione del programma rivolto agli obiettivi, caratterizzata da un chiaro indirizzo verso esigenze di tipo sociale, – vale a dire con l'idea che l'istruzione, opportunamente organizzata, può essere una delle forze maggiori per attuare i cambiamenti programmati nella società –, ha visto forse minori applicazioni nelle società industrial-

mente più avanzate, – in una delle sue forme, a esempio, è stata proposta da Nyerere in Tanzania nel 1973 –, benché venga consigliata anche per la Gran Bretagna da Benn e Simon [1972] in riferimento a un percorso scolastico di tipo globale. I «ricostruttivisti» hanno fatto proprio l’obiettivo squisitamente illuminista di introdurre nel processo educativo l’elemento razionale, sostenendo che:

i tentativi di pianificare e organizzare l’esperienza individuale e sociale secondo fini e procedure opportunamente concordate,

soprattutto attraverso il processo di apprendimento, porteranno

a coltivare spontaneamente la razionalità, le possibili modalità di risoluzione dei problemi, l’adattabilità, la flessibilità e una capacità generalizzata di affrontare le difficoltà della vita pratica [Skilbeck 1976, pag. 12].

In questi tipi di programma, – siano essi «ricostruttivi» o altro –, vengono determinati preliminarmente gli obiettivi legati alle esigenze specifiche della società, dell’economia o del singolo individuo, dopodiché il programma viene redatto in modo che possa raggiungere tali obiettivi. Le abilità e le capacità necessarie a soddisfare le esigenze della vita contemporanea sono attentamente specificate e quindi usate per giustificare la scelta delle diverse materie che rientrano nel programma. Tale giustificazione, pertanto, non dipende dal valore accademico della materia in oggetto bensì dalle possibilità che essa offre per sviluppare le conoscenze pratiche ritenute necessarie. Non è essenziale che vi siano rigidi confini tra le varie materie e il codice di classificazione, pertanto, questi possono essere teoricamente anche molto labili. La struttura, tuttavia, resta necessariamente forte in quanto il modello pedagogico dominante rimane quello della trasmissione della conoscenza dall’insegnante esperto all’alunno profano.

Questo modello di programma di studi può essere argomentato in vario modo. Le materie accademiche possono basarsi su complessi ragionamenti concettuali e risultare pertanto non adatte a tutti gli alunni. Inhelder e Piaget [1958] rilevano a esempio che la capacità di pensare concettualmente è limitata agli allievi più grandi, e neanche a tutti: un programma pertanto che ponga minori richieste

di tipo intellettuale e che accentui invece un aspetto funzionale e obiettivi concreti potrebbe risultare più adatto a questo tipo di discenti. Molti scolari si attendono e richiedono un particolare orientamento professionale durante il loro percorso scolastico e vogliono vedere una diretta corrispondenza tra il loro «lavoro» a scuola e le mansioni che svolgeranno una volta inseriti nel mercato del lavoro. Su un terreno di equità e giustizia, poi, si potrebbe sostenere che, qualora il programma funzionale corresse parallelo a quello accademico, si potrebbero evitare, o alleviare, i problemi generati dalla scuola tripartita: poiché all'inizio è difficile indirizzare con esattezza gli scolari, dovrebbe almeno essere possibile fare in modo che un discente possa passare dalla variante «strumentale» di una materia alla sua forma accademica, – e viceversa –, qualora questo apparisse successivamente più adatto alle sue attitudini.

Riferendosi a un tipo di «conoscenza pratica di basso prestigio», Goodson preferiva rifarsi a un programma «di orientamento pratico-funzionale» anziché a uno «di orientamento professionale», in quanto:

la conoscenza di tipo utilitaristico viene poi correlata a quelle mansioni non professionali che la maggior parte della gente svolge per gran parte della vita lavorativa [Goodson 1987, pag. 27].

Il programma accademico ha sempre goduto pertanto di un elevato prestigio professionale. L'idea dell'utilizzo pratico della conoscenza, come fattore in grado di selezionare con precisione un tipo di programma di studi, rende inutile ogni argomentazione sul fatto che la costruzione di un programma debba essere oggetto di dibattito e di confronto. Un calcolo prettamente utilitaristico, come proposto da Bentham, vanifica ogni discussione sugli esiti sociali, sull'evoluzione individuale e sul valore epistemologico di un programma in favore di un calcolo basato puramente sui complessivi vantaggi offerti. Golby identifica questa concezione con la «tradizione tecnocratica» dei programmi di studio, secondo la quale il positivismo afferma che procedendo per obiettivi si otterrà un programma effettivamente basato sulla logica e sulla razionalità.

Tyler [1949] è stato uno dei maggiori esponenti dell'indirizzo pedagogico volto a creare il programma di studi definendone con

precisione sia gli obiettivi sia l'esatta valutazione di questi ultimi. La sua analisi appariva ingannevolmente semplice: definire con chiarezza quali sono gli esiti desiderati dal percorso educativo, precisare il comportamento specifico che si attende al termine del processo didattico e quindi definire il programma come mezzo per raggiungere i fini prefissati. Il mezzo tecnicamente più appropriato per ottenere tali cambiamenti comportamentali sarà altresì il programma «migliore». I mezzi sono dunque determinati dal fine. Dopo aver identificato le indispensabili esperienze di apprendimento, occorre organizzare un programma coerente con la loro attuazione e tale da garantire la continuità didattica attraverso la reiterazione del materiale, suddividendo quest'ultimo in base a uno sviluppo logico e progressivo della comprensione e dell'apprendimento e integrando nel contempo le diverse esperienze, in modo che lo studente acquisisca una visione unificata del percorso didattico e possa sviluppare il proprio comportamento in modo integrato. I modelli di programma rivolti al contenuto presuppongono che sia possibile predefinire lo stampo che darà forma al discente.

La terza variante, il programma rivolto al processo didattico, è stata presentata ora come il programma pedagogico delle scuole secondarie [Goodson 1987], ora come il programma evolutivo delle scuole primarie [Blyth 1967], – e talvolta anche come il programma incentrato sul bambino [Lawton 1976; Golby 1989] –, ora come il programma progressivo [Skilbeck 1976; Golby 1989]. La caratteristica peculiare di questo programma sembra essere il fatto di avere come base e guida i processi dell'apprendimento. Spesso lo si distingue nettamente dal programma classico-accademico di tipo tradizionale ed è stato pertanto affiancato con uguale frequenza al programma pratico-funzionale, con cui ha talvolta creato una sorta di difficile alleanza nel moderno sistema delle scuole secondarie e nelle scuole medie o superiori unificate della Gran Bretagna. Shipman [1971] ha infatti scritto a tale proposito di:

un sistema scolastico che è ancora diviso chiaramente in due sezioni, di cui una appare adeguata a un sistema di esami esterni mentre l'altra è soggetta a vincoli minori [...] è l'effetto dell'innovazione introdotta in queste due sezioni ben distinte, e non i programmi in sé, a creare un nuovo mezzo per sostenere vecchie tradizioni [pagg. 101-2].

Alistair Ross

Da un lato vi era infatti la tradizione accademica
con i suoi chiari quanto talora insignificanti confini tra le varie materie
e dall’altro un orientamento
basato sull’esperienza diretta [...], incentrato sui problemi del mondo contemporaneo e teso a raggruppare insieme le materie rifiutando metodi di insegnamenti formali [pag. 104].

4. Aspetti dei tre tipi di programma

Nei tre modelli di programma che abbiamo descritto l’elemento dell’autonomia interviene in modi diversi. La tradizionale autonomia del programma rivolto al contenuto, – altresì detto accademico o umanista di tipo classico –, è riservata a quei pochi che dominano la materia d’insegnamento e sono in grado di dimostrare il loro pieno controllo sullo specifico capitale di cultura [Bourdieu e Passeron 1990]. Il programma rivolto agli obiettivi e quello cosiddetto «progressivo» concettualizzano entrambi l’autonomia come qualcosa che il discente, – anzi, tutti i discenti –, dovrebbe acquisire nel corso del processo di apprendimento. Tuttavia, per il programma rivolto agli obiettivi questo comporta un apprendimento che ha come proprio centro lo scolaro mentre l’insegnante appare non tanto come un’autorità quanto come una guida il cui compito è facilitare l’apprendimento, nel programma volto invece al processo didattico l’autonomia comporta la libertà di scegliere un percorso diverso, di selezionare all’interno di una gamma specifica degli schemi e degli stili didattici volti al raggiungimento di obiettivi predeterminati [Bates et al. 1998].

I tre modelli di programma presentano altri tratti peculiari. La tradizione accademica, a esempio, vede la conoscenza come un insieme distinto di dati gerarchicamente organizzati che devono essere acquisiti dallo scolaro. Per il programma «progressivo» l’educazione è invece intesa come un processo: più che acquisire la conoscenza di *qualche cosa* si dovrebbe acquisire la conoscenza del *come*, e la conoscenza di *come* imparare a imparare è pertanto più importante dell’apprendimento della conoscenza in sé. Nei

programmi rivolti agli obiettivi la conoscenza diventa un semplice oggetto di uso quotidiano.

Come abbiamo detto, ciascuno dei tre modelli è dotato di proprie caratteristiche che talora li presentano come tipologie polarmente contrapposte. Questo significa che molti di coloro che sono impegnati nel dibattito sui programmi di studio, considerano pienamente auspicabili questi tipi di programma mentre tutto il resto appare indifferenziato e indesiderabile. Nel dibattito sui programmi di studio esiste a esempio una vera contrapposizione tra accademici e non accademici, tra quanti cioè sono favorevoli allo stile classico umanista e quanti sono invece contrari.

5. L’educazione civica all’interno di questo dibattito

L’educazione civica non si inserisce mai perfettamente in queste tre tipologie di programmi benché, in modo forse non immediatamente chiaro, possa soddisfare le esigenze di ciascuno di essi. Essa può essere considerata come un insieme di conoscenze da acquisire: allo scolaro si può richiedere di apprendere le procedure parlamentari, le norme democratiche, gli aspetti legislativi, le istituzioni dell’Ue e via dicendo. Questo tipo di conoscenze può essere verificato e valutato. L’attività didattica può essere invece classificata da un punto di vista pratico-funzionale all’interno dei programmi rivolti agli obiettivi: la materia viene presentata in questo caso come qualcosa di utile all’individuo e socialmente desiderabile, come una sorta di arricchimento e acquisizione di potere, – nel contesto della cultura civica questo equivale a dire: ecco come puoi essere un buon cittadino ed esprimere il tuo voto; nelle forme dell’attivismo locale questo significa di fatto sottolineare: ecco come puoi fare in modo che l’azione politica abbia un buon successo. L’educazione civica può poi essere presentata all’interno del programma rivolto al processo didattico: si favorirà così lo sviluppo del sistema assiologico dell’individuo, si renderà possibile una partecipazione, o una non-partecipazione, alla vita sociale di tipo riflessivo, critico e basata su valori ragionati e personalmente verificati. Si veda a tale proposito il contributo di Guillon [2000].

Enucleare le posizioni di paesi diversi per ciò che riguarda l’educazione civica può essere altresì di utilità per noi al fine di com-

prendere quanto possano differire tra di loro le intenzioni inerenti l'argomento da noi trattato [Kerr et al. 1999]. Disponiamo in tal senso di una letteratura sempre più corposa dedicata ai programmi di studio nei diversi paesi, – si veda il database costantemente arricchito presso il sito web dell'Inca: <http://www.inca.org.uk> in cui sono raccolte le informazioni sui vari programmi di studio provenienti dalle ricerche del progetto Eurydice. Emergono di qui tre tipi di enunciati corrispondenti alle tre tipologie di programmi.

In primo luogo, si afferma che i discenti dovrebbero conoscere e capire la società e le sue istituzioni, – per l'esperienza del Portogallo e della Grecia agli inizi del XX secolo si vedano Chelmis [1999] e De Freitas [1999]. Con l'educazione civica si intrecciano altresì elementi volti a definire l'identità nazionale e a creare una cultura e un orgoglio civico. Alcuni dei nuovi programmi di studio elaborati nei paesi dell'Europa centrale e orientale includono appunto aspetti di questo tipo, e l'Estonia è un esempio lampante [Valdmaa 1999]. L'Ungheria presenta elementi simili ma, come osserva Le Métais [1997], il programma di studio di questo paese tende a fondere:

la riaffermazione dell'identità nazionale dopo i radicali cambiamenti politici [con] una decisa asserzione dei valori nazionali all'interno però di una cornice internazionale [cfr. anche Gocsal 1999].

Anche i valori espressi nel programma di studi della Germania sono stati riesaminati al fine di ribadire l'unità nazionale dopo la riunificazione, insistendo sull'insegnamento di informazioni di carattere politico e organizzativo [Le Métais 1997]. Talora sembra che il programma di studi non sia così esplicito per ciò che concerne i contenuti, nel senso che gli obiettivi da raggiungere vengono esposti in termini di atteggiamenti mentali, valori e comportamento, ma i particolari di ciò che deve essere insegnato riguardano essenzialmente l'informazione sulle istituzioni politiche e la Grecia può essere un esempio di questo tipo [Chelmis 1999]. In altre situazioni sono gli insegnanti stessi a privilegiare contenuti inerenti le istituzioni politiche, come per esempio in Svezia [Vernersson 2000].

In secondo luogo, si afferma che gli scolari dovrebbero sviluppare la capacità di agire da «buoni» cittadini nonché membri di una società civile. In questo caso si sottolinea la necessità di fornire all'in-

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica

dividuo quelle conoscenze indispensabili affinché possa operare le proprie scelte e agire in modo informato. In certi casi, tuttavia, può capitare che ciò che si intende con il termine «buon cittadino» equivalga a un cittadino «buono» per lo stato: ossia un cittadino che partecipi quindi alle consultazioni elettorali, che accetti la legittimità e l’autorità del processo politico, e poco altro. Il buon cittadino è colui o colei che adempie ai propri obblighi sociali, che accetta i propri doveri e che magari fa un uso limitato dei propri diritti. Al fine di preservare le società e le istituzioni esistenti è necessario che i cittadini partecipino a esse nella misura in cui le accettano. Nelle finalità che i diversi stati ripongono nell’istruzione sono evidenti tendenze di questo tipo. Il programma di studi della Francia, a esempio, cerca di:

preparare gli studenti all’attività lavorativa, non soltanto all’acquisizione di un titolo di studio.

Il programma dell’Inghilterra è in tal senso ancora più esplicito:

preparare i giovani alle opportunità, alle responsabilità e alle esperienze della vita adulta, sottolineare l’importanza del mondo del lavoro in modo da consolidare le capacità concorrenziali del paese a livello internazionale [Le Métais 1997].

Come terzo punto si afferma che i discenti dovrebbero diventare cittadini partecipi, riflessivi e critici. L’accento in questo senso viene chiaramente posto sul processo didattico. Tra gli scopi perseguiti dal sistema dell’istruzione svedese vi è quello di:

inculcare [nei giovani] quei valori su cui si basa la società [un elemento rivolto agli obiettivi] e aiutare gli studenti a sviluppare la capacità di esaminare criticamente i fatti e i rapporti e di valutare esattamente gli effetti delle diverse alternative di scelta che si presenteranno davanti a loro [un elemento chiaramente rivolto al processo didattico] [Le Métais 1997].

La Svezia insiste altresì sulla necessità di porre in grado i giovani di:

non perdere l’orientamento in una realtà estremamente complessa e sottoposta sia a un flusso consistente di informazioni sia a rapidi mutamenti.

Alistair Ross

La Spagna rimanda invece alla necessità di:

sviluppare [nei giovani] una sempre maggiore indipendenza.

Quanto è importante il programma di studi in tutto questo? Esiste una zona di intervento in cui politici, insegnanti e autori dei libri di testo possono esercitare una diretta influenza. Quando abbiamo chiesto ai membri del progetto CiCe quali fossero i fattori che potevano influire di più sullo sviluppo della visione infantile della propria nazione, la risposta quasi unanime è stata che il fattore determinante è rappresentato dai genitori, seguiti dagli altri componenti della famiglia. Si è rilevato invece un certo disaccordo su quale fosse il grado di influenza esercitato rispettivamente dai mezzi di comunicazione di massa e dalla scuola. Occorre dire che al programma di studi viene attribuita un'importanza minore, anche se non irrilevante. Di certo, esso deve rientrare in un progetto di educazione del cittadino, ma soltanto come una sua parte, accanto a una serie di altre iniziative.

Tabella 2. *Fattori valutati come influenti sulla visione della propria nazione e del nazionalismo nei giovani. Media dei dati forniti dai membri del progetto CiCe.*

Fattore	Punti
genitori	105
televisione	53
insegnanti	52
amici	49
famiglia	44
programma scolastico	40

Quali erano dunque per i membri del progetto CiCe le caratteristiche determinanti dell'appartenenza a una data nazione? Nel complesso, è stata indicata la presenza di una stessa cultura, di una stessa lingua e istituzioni sociali condivise. All'interno di tale definizione vi erano tuttavia anche delle marcate differenze. Per i corrispondenti greci e ciprioti, a esempio, la stessa fede religiosa era più importante di ogni altro concetto di regione o nazione. Una delle

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica

domande rivolte ai membri del progetto CiCe prevedeva la descrizione delle entità nazionali come invenzioni artificiose. La domanda era stata inserita in base all’analisi presentata da Anderson in *Imagined Communities* [1991], che pone in discussione molti dei postulati relativi alla coesione dei gruppi sociali. Soltanto i corrispondenti inglesi hanno dato un qualche peso alla domanda.

Tabella 3. *Elementi che caratterizzano la definizione di nazionalità. Media dei dati forniti dai membri del progetto CiCe.*

Fattore	Punti					Valore medio
	Isole	Sud	Est	Scandinavia	Regioni del nucleo europeo	
medesimo patrimonio culturale	71	106	146	87	154	118
medesima lingua	24	79	87	87	83	75
medesime istituzioni sociali	75	55	31	79	59	55
lungo passato storico della nazione	31	59	31	28	8	35
medesime istituzioni politiche	63	12	8	31	20	24
elementi geografici ed ecologici	35	12	20	8	20	20
altre ragioni	97	74	74	77	53	70

Tra le varie regioni si sono rilevate alcune differenze: le risposte al nostro questionario sono state raggruppate in cinque grandi regioni: il nucleo dell’Europa con Francia, Germania, Italia, Lussemburgo, Belgio, Olanda e Austria; i paesi scandinavi con Norvegia, Svezia, Islanda, Finlandia e Danimarca; i paesi dell’est europeo con Estonia, Repubblica ceca, Polonia, Slovenia e Ungheria; l’Europa meridionale con Spagna, Portogallo, Malta, Grecia e Cipro e le Isole con Regno Unito e Irlanda.

6. Qual è l’opinione degli educatori europei?

Secondo i membri della rete del progetto CiCe gli insegnanti potevano in qualche modo influire sullo sviluppo concettuale dell’identità più del programma scolastico in sé e, pertanto, la formazione

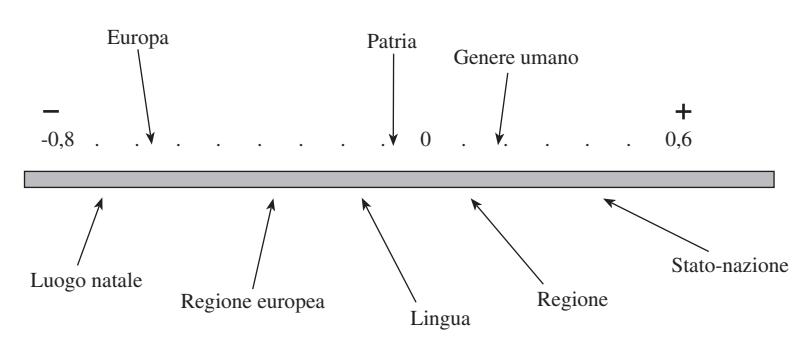
dei futuri insegnanti avrebbe influito a lungo termine sull'evoluzione dell'idea di nazionalità e identità nazionale dei giovani europei.

Una delle domande rivolte ai membri del progetto CiCe chiedeva loro di scegliere una o due possibili identità all'interno di quattordici opzioni. Come Giddens [1999] ha recentemente rilevato:

il senso della propria identità è ampiamente sostenuto dalla stabilità della posizione sociale che l'individuo occupa nella comunità. Laddove viene meno la tradizione e prevalgono stili di vita diversi, il senso di identità non può non risentirne. Oggi l'identità del nostro Io deve essere creata e ricreata assai più rapidamente che in passato.

Ricorrendo a un metodo statistico molto simile a quello descritto da Asensio [1999], nella figura 1 si possono evidenziare le variazioni che indicano il tipo di identità preferita. La figura seguente indica la variazione espressa dai nostri corrispondenti nel loro complesso. Lo stato-nazione viene scelto come punto di riferimento dell'identità assai più spesso di tutte le altre opzioni offerte dal questionario; allo stesso modo, osserviamo che non viene scelta l'Europa. Trovano invece maggiore adesione le «macroregioni» europee e, infatti, la Scandinavia e il Benelux venivano appunto proposte come «macro-regioni». Con ciò non intendiamo dire che i corrispondenti fossero particolarmente nazionalisti, anzi, l'identificazione con «l'umanità nel suo complesso» è stata una scelta più ricorrente di molte altre.

Figura 1.



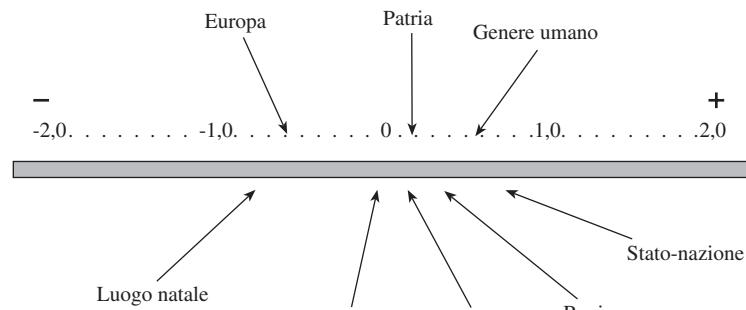
Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica

Tra i vari membri vi sono state considerevoli differenze a seconda della regione di appartenenza, variazioni troppo complesse per essere descritte nell’ambito di questo lavoro. Possiamo notare tuttavia che l’identificazione con la nazione è stata assai meno frequente tra i corrispondenti britannici, che hanno scelto invece l’Europa o l’umanità nel suo complesso. Come George Orwell ha osservato nel 1942:

l’Inghilterra è forse l’unico paese in cui gli intellettuali si vergognano della loro nazionalità. Negli ambienti di sinistra si è sempre avvertito un senso di disagio nel riconoscersi come inglese, quasi fosse un dovere prendersi beffa di ogni istituzione inglese.

La scelta di identificarsi con la propria nazione, regione o città, è stata più frequente tra gli scandinavi. L’identificazione con l’Europa ha presentato invece variazioni particolari, illustrate nella figura seguente.

Figura 2.



Qual è in realtà l’idea di «cittadinanza» degli insegnanti educatori? Abbiamo chiesto loro di indicare in ordine d’importanza i possibili momenti didattici connessi all’educazione civica. In primo luogo, è stato chiesto di classificare i seguenti elementi:

- diritti con i doveri subordinati
- doveri con i diritti subordinati
- partecipazione alle istituzioni democratiche
- consapevolezza dei problemi e degli eventi di attualità
- aiuto attivo agli altri
- sostegno della legge e dell'ordine.

Tabella 4. *Che cosa costituisce il «civismo».*

Fattore	Punti						Valore medio
	Isole	Sud	Est	Scandinavia	Regioni del nucleo europeo		
diritti anteposti ai doveri	59	59	83	106	71	75,6	
doveri anteposti ai diritti	90	71	79	79	39	71,6	
partecipazione alla vita democratica	98	134	75	106	197	122,0	
consapevolezza degli eventi	51	67	71	51	31	54,2	
aiuto attivo agli altri	51	55	51	35	47	47,8	
sostegno alla legge e all'ordine	43	12	35	16	8	22,8	

Particolarmente significativo è l'accento posto dai membri appartenenti al nucleo geografico dell'Europa sulla partecipazione alle istituzioni democratiche, e questo soprattutto se confrontato con le risposte fornite dai corrispondenti dei paesi dell'Europa orientale. I membri del Regno Unito e dell'Irlanda, e in misura minore quelli dell'Europa orientale, sottolineano il valore dei doveri del cittadino, – piuttosto che dei diritti –, insieme al fatto che una coscienza civica dovrebbe sostenere la legge e l'ordine. Gli scandinavi, a loro volta, hanno maggiormente enfatizzato i diritti del cittadino.

In conclusione si è poi chiesto ai nostri corrispondenti di considerare differenti approcci didattici all'educazione civica. Le opzioni suggerite offrivano in un certo senso delle posizioni di principio opposte tra loro, benché non fossero presentate in questa forma. Alcuni corrispondenti hanno indicato come possibili entrambe le opzioni.

Passando ora ai contenuti dell'educazione civica possiamo domandarci: in che modo possiamo preparare i nostri futuri inse-

Tabella 5. *Opinioni relative al modo migliore di sviluppare l’educazione civica e sociale.*

Fattore	Punti
aree di materie separate	122
integrazione in altre materie	35
focalizzazione sui concetti	73
focalizzazione sui problemi	55
programmi di scambio formale	49
scambio informale	53

gnanti? In che modo possiamo offrire loro i necessari consigli? I programmi scolastici rivolti al contenuto sono tradizionalmente più facili da sviluppare e più semplici nella loro attuazione didattica. Essi implicano la scelta di un contenuto adeguato e la sua successiva presentazione, in forma didattica, ai discenti. Un programma solidamente concepito aggiungerà al contenuto dei fatti una attenta analisi concettuale, che nei programmi rivolti agli obiettivi comporta soprattutto la comprensione dei principi teorici fondamentali e non tanto quella dei fronzoli.

Un buon esempio è offerto, a questo proposito, da Crick [1974], con in appendice una matrice di dodici concetti principali. La valutazione del rendimento scolastico si basa soprattutto sulla memorizzazione e, a livelli più alti, sull’esecuzione di specifici compiti intellettuali, come a esempio esercizi di analisi, sintesi o confronto. Il materiale, una volta selezionato, può essere elaborato sotto forma di libro di testo o di altro supporto didattico.

I programmi rivolti agli obiettivi appaiono più complessi. È possibile che vi sarà un eterno dibattito sui precisi obiettivi da raggiungere nella materia in esame mentre l’attività didattica verterà probabilmente su temi e problemi considerati di particolare rilevanza. Vi potrà essere altresì un chiaro tentativo di escludere i momenti concettuali per concentrarsi su «problemi» e «priorità». Il momento della valutazione non appare di certo facile, in quanto la creazione di un «buon cittadino», dopotutto, è qualcosa che si paleserà soltanto nella futura partecipazione alla vita politica e sociale.

I programmi volti al processo didattico dipendono probabilmente da modalità di carattere decretante riguardanti i diversi momenti di apprendimento, discussione ed espressione. È possibile che questi programmi abbiano una solida base concettuale ma si concentrino essenzialmente sui problemi e conducano alla riflessione critica. La valutazione dei risultati coinciderà con un'analisi soggettiva della capacità critica dello studente.

Che cosa dobbiamo dire ai nostri allievi? Prima di tutto, che siano attenti e analitici. Quali che siano gli obiettivi stabiliti da un programma d'educazione civica, gli allievi hanno bisogno di poter mettere in discussione altri contenuti di conoscenza e altre questioni primarie che all'interno del programma di studi possono risultare meno evidenti delle semplici dichiarazioni formali. In secondo luogo, hanno probabilmente bisogno di un approccio al programma scolastico che combini in sé elementi diversi: dall'analisi del problema alla successiva riflessione su di esso, dalla discussione alla ripetizione dei vari argomenti. In una situazione, in cui vi siano particolari pressioni verso un tipo di approccio da parte degli organi competenti, l'insegnante può aver bisogno di ristabilire l'equilibrio ricorrendo a forme di approccio complementari: se a esempio è posta una particolare enfasi sulle istituzioni e le strutture sociopolitiche, è possibile concentrarsi deliberatamente sull'insegnamento di tali argomenti mediante un approccio problematico che, se necessario, può essere giustificato da una mappa concettuale delle istituzioni. Si tratta di contromisure sovversive da parte degli insegnanti, e devono esserlo: i politici non sollecitano un'educazione politica senza intenzioni sovversive.

Bibliografia

Almond, G. e Verba, S.

1965 *The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations*, Boston, Little Brown & Co.

Anderson, B.

1991² *Imagined Communities: Reflections in the origins and spread of nationalism*, Verso, London.

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell’educazione civica

Asensio, M.

- 1999 «A cross-national programme to measure “Europeaness”», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 167-70.

Bates, I. et al.

- 1998 «Progressivism and the GNVQ: Context, ideology and practice», in *Journal of Education and Work*, 11, 2, pagg. 109-25.

Benn, C. e Simon, B.

- 1972² *Half way there: report on the British Comprehensive School*, Harmondsworth, Penguin.

Bernstein, B.

- 1971 «On the classification and Framing of Educational Knowledge», in M. F. D. Young (a cura di), *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan.

- 1975² *Class, Codes and Control*. vol. 3, *Towards a Theory of Educational Transmission*, London, Routledge & Kegan Paul.

- 1990 *Class, Codes and Control*. vol. 4, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London, Routledge & Kegan Paul.

Blyth, W. A. L.

- 1967² *English Primary Education*, vol. 1, London, Routledge & Kegan Paul.

Borhaug, K.

- 1999 «Education for Democracy», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 37-44.

Bourdieu, P. e Passeron, J.-C.

- 1990² *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, CiCe TNP.

Chelmis, S.

- 1999 «Citizenship Values and Political Education in Greek Primary Schools: An historical perspective», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 65-71.

Clough, N. et al.

- 1995 «Developing Citizenship Education in Programmes in Latvia», in

Alistair Ross

- A. Osler et al. (a cura di), *Teaching for Citizenship in Education*, Trentham, Stoke on Trent.
- Colley, L.
- 1992 *Britons: Forging the Nation 1707-1837*, London, Yale University Press.
- Cresson, E.
- 1997 *Towards a Europe of Knowledge*, C563, Bruxelles, European Commission, 11 novembre.
- Crick, B.
- 1974 «Basic Political Concepts and Political Development», in *Teaching Politics*, 3, 1.
- De Freitas, M. L.
- 1999 «Civic Education, Social and Personal Development and Citizenship Education: Changes in Portugal through the 20th Century», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 85-90.
- ECPR News
- 1999 *The 1999 European Parliamentary Elections* (numero speciale), 11,1, Colchester, European Consortium for Political Research (www.essex.ac.uk/ecpr/publications/ecprnews/autumn1999/elections.htm).
- European Commission
- 1988 «Resolution of the Council and Ministers of Education meeting within the Council of 24 May 1988 on the European Dimension in Education», in *Official Journal of the European Communities* C177, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- 1993 *Green Paper on the European Dimension of Education*, C457, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Fumat, Y.
- 1999 «School and Citizenship», in Alistair Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 107-12.
- Giddens, A.
- 1999 *Runaway World: How Globalisation is Reshaping Our Lives*, London, Profile Books.

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell'educazione civica

- Gocsal, A.
- 1999 «Prospect of Civic Education in Teaching and in Teacher Training: The Experience of Hungary», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 101-06.
- Golby, M.
- 1989 «Curriculum Traditions», in B. Moon et al. (a cura di), *Policies for the Curriculum*, London, Hodder and Stoughton.
- Goodson, I.
- 1987 *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History* (ed. 1988), London, Falmer
- *The Making of Curriculum: Collected essays*, London, Falmer.
- Greico, J.
- 1988 «Anarchy and the limits of cooperation: a realist critique of the newest liberal institutionalism», in *International Organization*, 42, pagg. 485-507.
- 1993 «Understanding the problems of international cooperation: the limits of neoliberal institutionalism and the future of realist theory», in D. A. Baldwin (a cura di), *Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate*, New York, Columbia University Press.
- Hirst, P.
- 1965 «Liberal education and the Nature of Knowledge», in R. Archanbauld (a cura di), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge.
- Hladnik, M.
- 1995 «All different - all equal: Who defines education for citizenship in a new Europe?», in A. Osler et al. (a cura di), *Teaching for Citizenship in Education*, Trentham, Stoke on Trent.
- Hobsbawm, E. e Ranger, T. (a cura di)
- 1983 *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hosking, G. e Schöpflin, G. (a cura di)
- 1997 *Myths and Nationhood*, London, Hurst/SEES.
- Inhelder, B. e Piaget, J.
- 1958 *The growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge & Kegan Paul.

Alistair Ross

Keohane, R.

- 1986 *Neoliberalism and its critics*, New York, Columbia University Press.

Kerr, D. et al.

- 1999 «Citizenship Education: an International Perspective», in *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper*, 4, London, QCA.

King, A. R. e Brownell, J. A.

- 1966 *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*, New York, Wiley.

Le Métais, J.

- 1997 «Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks», in *international Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper*, 4, London, SCAA.

Nyerere, J. K.

- 1973 «The Intellectual needs Society and Relevance and Dar es Salaam University», in *Freedom and Development: Uhuru na Maendeleo*, Dar es Salaam, Oxford University Press.

Oakeshott, M. J.

- 1974 *Rationalism in Politics and Other Essays*, London, Methuen.

Oevermann, U.

- 2000 «The analytical difference between community (“Gemeinschaft”) and society (“Gesellschaft”) and its consequences for the conceptualisation of an education for European citizenship», in *CiCe Conference Proceedings*, Athens 2000.

Orwell, G.

- 1968 «The Lion and the Unicorn: Socialism and British Genius», in S. Orwell e I. Angus (a cura di), *The collected essays, journalism and letters of George Orwell: vol.: My Country Right or Left 1940-43*, New York, Harcourt, Brace & World.

Osler, A.

- 1994 «Education for Development; Redefining citizenship in a pluralist society», in A. Osler (a cura di), *Development Education: Global perspectives in Education*, London, Cassell.

Cittadino, europeo e cosmopolita: scopi e compiti dell'educazione civica

Phenix, P. H.

- 1964 *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*, New York, McGraw-Hill.

Qualification and Curriculum Authority

- 1999 *Citizenship Education*, London, QCA.

Ross, A.

- 1999 «What concepts of identities lie behind «European citizenship»? Why are those in European Higher Education institutions concerned with children's changing ideas of citizenship?», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 37-44.

- 2000 *Curriculum: Construction and Critique*, London, Falmer.

Shipman, M.

- 1971 «Curriculum for Inequality», in R. Hooper (a cura di), *The Curriculum: Context, Design and Development*, Edinburgh, Oliver and Boyd.

Skilbeck, M.

- 1976 «Three Educational ideologies», in *Curriculum Design and Development: Ideologies and Values*, Buckingham, Open University Press.

Tyler, R. W.

- 1949 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, Chicago University Press.

Valdmaa, S.

- 1999 «Identities in Estonia - Challenges to Citizenship Education», in A. Ross (a cura di), *Young Citizens in Europe*, London, CiCe TNP, pagg. 95-99.

Vernersson, F.

- 2000 «Teacher's didactic work: compulsory school teacher's conceptions of their own civic teaching», in *Children's Social and Economic Education*, 4, 1.

Williams, R.

- 1961 *The Long Revolution*, London, Chatto & Windus.

Diversi modi di vedere l'integrazione europea

Juan Díez Medrano

L'obiettivo di questo articolo è offrire una panoramica dei diversi modi in cui sia il comune cittadino sia i ceti dirigenziali della Germania, Gran Bretagna e Spagna concepiscono l'integrazione europea. Questa analisi si basa sui risultati di 160 interviste, di tipo «semistrutturato» e approfondito, da me condotte in due città tedesche, Mannheim e Dessau, in due della Spagna, Guadalajara e Gerona, e in due della Gran Bretagna, Northampton e Falkirk. Ho analizzato in particolare gli argomenti a cui la gente ricorre rispondendo a domande di carattere generale sull'integrazione e sull'Ue. Le risposte e i commenti aggiuntivi, offerti nel corso del sondaggio, riflettono le strutture cognitive su base culturale che determinano le idee delle persone in merito all'integrazione europea¹.

¹ Per la mia analisi mi baso sull'abbondante letteratura dedicata a problemi di sociologia generale [Goffman 1974], psicologia cognitiva [Bateson 1955; Fiske e Taylor 1984], studio dei mezzi di comunicazione di massa [Gitlin 1980; Gamson e Modigliani 1989; Hallin 1994; Schudson 1996; Semetko e Mandelli 1997] e movimenti sociali [Snow et al. 1986; Snow e Benford 1992; Gamson 1992, Babb 1996], come pure sui risultati di ricerche sperimentali. Lavori, come quelli di Boudon 1996, Fillieule 1996, Tversky e Kahneman 1981 e Lindenberg 1993, pongono soprattutto in rilievo il ruolo dell'interpretazione soggettiva della realtà allorché le persone sono chiamate a esprimere le proprie opinioni oppure sono portate ad assumere particolari comportamenti e atteggiamenti. Ho codificato e analizzato gli argomenti citati dalle persone da me intervistate e invitate a esprimersi a favore o contro il processo di integrazione europea oppure sui diversi aspetti di quest'ultima [cfr. Hewstone 1986; Wetherell e Potter 1988; Carroll e Ratner 1996; Babb 1996].

L'esame e la spiegazione dello sviluppo delle strutture cognitive della gente sono fattori determinanti per comprendere obiettivamente quali siano le variazioni di cui il sostegno all'integrazione europea risente a livello internazionale. Pare ragionevole ipotizzare, a esempio, che, a parità di condizioni, le valutazioni dell'Ue siano più positive quando essa viene vista come uno strumento atto a mantenere la pace in Europa anziché come un insieme di istituzioni burocratiche create per sostenere gli interessi degli agricoltori. In quest'articolo dimostrerò che tedeschi, spagnoli e inglesi, – quest'ultimi intesi come cittadini britannici –, hanno sviluppato nei confronti dell'integrazione europea strutture cognitive chiaramente delineate, benché talora sovrapposte. Queste strutture sono abbondantemente condivise da tutti i segmenti di popolazione di ciascun paese, sia si tratti di persone informate o disinformate, anziane o giovani, favorevoli o contrarie all'integrazione dell'Europa.

Quanti hanno offerto il loro contributo a questo progetto di ricerca hanno altresì giustificato le loro risposte sui problemi connessi all'integrazione con una vasta gamma di argomenti. Gli argomenti principali sono riportati nella tabella 1. Come si può notare, alcuni temi sono stati citati dagli intervistati di tutti e tre i paesi e rappresentano quindi un nucleo di strutture cognitive condiviso a livello internazionale. Si noti che, sotto l'aspetto positivo, i temi menzionati con più frequenza sono legati ai vantaggi offerti dal mercato comune, al fatto che i singoli stati sono troppo piccoli per competere da soli nel mondo della globalizzazione e all'eliminazione del controllo dei passaporti tra i paesi aderenti all'Ue. La maggior parte dei commenti negativi riguarda invece gli aspetti gestionali e direttivi dell'Ue. In tal senso, a esempio, l'Ue è descritta come un organismo confuso, distante, inefficiente, inadatto a rispondere adeguatamente alle esigenze dell'unificazione, inaffidabile, paralizzato dagli egoismi nazionali, eroso dalla corruzione e al tempo stesso ossessionato dall'idea di regolamentare ogni minimo aspetto della vita quotidiana.

Accanto a queste argomentazioni, condivise dai cittadini dei tre stati esaminati, esistono tuttavia anche marcate differenze. Inizierò dall'analisi della Germania e ne focalizzerò i risultati più significativi.

Diversi modi di vedere l'integrazione europea

Tabella 1. *Temi citati nel corso del sondaggio per commentare positivamente o negativamente il processo di integrazione europea o dell'Ue, per città (numero degli intervistati che hanno citato un determinato tema).*

Temi Mannheim	Germania		Spagna		Gran Bretagna		<i>Totale</i>
	Dessau	Guadalajara	Gerona	Northampton	Falkirk		
Mercato comune	23	22	19	20	23	22	129
Stati troppo piccoli	12	14	16	14	13	10	79
Rimozione barriere doganali	13	10	11	8	13	12	67
Gestione direttiva	12	10	9	9	15	16	71
Concorrenza forza lavoro straniera	10	10	1	-	-	-	21
Carenze democratiche	11	6	4	-	2	-	24
Responsabilità per la seconda guerra mondiale	17	2	-	-	-	-	19
Mantenimento della pace	11	9	4	1	9	8	42
Migliore comprensione reciproca	16	5	9	6	11	6	53
Modernizzazione del paese	1	-	8	9	3	3	24
Politica agricola comunitaria	1	4	15	12	7	8	47
Fondi strutturali	1	1	12	10	6	9	39
Eliminazione dell'isolamento	-	1	7	5	2	-	15
Scarso peso decisionale	-	2	4	8	3	3	20
Sovranità e identità nazionale	2	1	2	2	9	9	25
Migliori standard di vita	1	2	4	4	5	8	24
<i>Totale degli intervistati</i>	27	29	27	24	27	26	160

1. Germania: concorrenza della manodopera, aporie democratiche e nazionalsocialismo

Nonostante la fiducia dimostrata verso il mercato comune e i suoi vantaggi, l'approccio ottimistico all'unificazione europea da parte della popolazione tedesca è rabbuiato dall'ansia causata dagli effetti che possono derivare dalle differenze esistenti tra i vari stati dell'Ue in materia di salari e di benefici sociali di carattere generale. Tale ansia dei tedeschi è spiegabile con gli alti tassi di disoccupazione, con la realizzazione di un mercato interno all'Ue per quan-

to riguarda merci, forza lavoro e capitali, nonché dal fatto che in Germania i salari e i benefici sociali risultano più alti che in altri paesi dell’Ue. Il problema della disoccupazione in Germania è ormai legato in modo inestricabile al problema della diversità di salari e benefici sociali nei vari stati che compongono l’Ue. Gli argomenti riportati nelle interviste rivelano che, tra le soluzioni proposte dalla gente, vi sono maggiori restrizioni ai meccanismi concorrenziali del mercato interno, come pure limitazioni ai flussi migratori, tasse più alte per le aziende che si trasferiscono all'estero e più stretti controlli sulla concorrenza della manodopera straniera all'interno del mercato del lavoro nazionale.

Se analizziamo più attentamente le differenze regionali all'interno della Germania, vediamo che gli intervistati delle regioni orientali e occidentali, rispettivamente cittadini di Dessau e Mannheim, condividono una struttura cognitiva dell'integrazione europea alquanto simile. Vi è tuttavia un momento di particolare importanza su cui tali rappresentazioni collettive dell'integrazione divergono radicalmente e la differenza sta nel menzionare, o meno, il ruolo della Germania nella seconda guerra mondiale come una spiegazione del perché il paese debba contribuire all'integrazione europea e essere membro dell'Ue.

Di tale argomento si sono registrate tre varianti leggermente diverse tra loro. Nel primo caso, alla Germania spetta l'obbligo morale di cooperare all'integrazione, in modo da compensare il comportamento tedesco durante l'ultimo conflitto. Nel secondo caso, la Germania dovrebbe essere membro dell'Ue per potersi proteggere dai suoi stessi demoni, vale a dire dalla sua stessa tendenza a diventare egemonica e aggressiva non appena si sente un paese forte. Nel terzo caso, quello più frequente, la Germania dovrebbe essere membro dell'Ue per rassicurare il mondo delle sue intenzioni pacifiche e provare agli altri paesi che non cova intenzioni volte a incanalare la propria potenza economica verso forme di egemonia politica e militare sull'Europa. Talora, ma non sempre, tali argomenti sono accompagnati da sentimenti di frustrazione e rassegnazione riguardo a ciò che agli intervistati appare come una situazione ingiusta.

A ogni buon conto, quanto detto finora mostra che il ruolo avuto dalla Germania nella seconda guerra mondiale influenza significativamente sul modo in cui i tedeschi occidentali pensano all'unità eu-

ropea, un modo di certo mediato dalla loro particolare percezione dell'attuale situazione sociopolitica della Germania. Il fatto che tale argomento non abbia praticamente alcun rilievo nelle risposte fornite dai cittadini di Dessau appare alquanto sconcertante, in quanto le ricerche condotte dopo la riunificazione delle due Germanie non rilevano differenze sostanziali nel modo in cui i tedeschi dell'est e dell'ovest ricordano la seconda guerra mondiale o valutano il ruolo avuto dalla Germania. La mia ipotesi è che le responsabilità della Germania nel secondo conflitto mondiale, ancorché riconosciute e presenti nel ricordo di tutti, rivestano per i cittadini della Germania orientale una minore importanza e che durante il periodo comunista esse non siano mai state in qualche modo collegate a un momento di integrazione europea. Si tratta indubbiamente di una questione importante che merita un dibattito più approfondito.

2. Spagna: modernizzazione, prestigio e regime franchista

Se ora ci spostiamo in Spagna, vediamo che la modernizzazione, il prestigio e la ferma opposizione all'isolazionismo costituiscono i temi che più caratterizzano la struttura del pensiero degli spagnoli a proposito dell'integrazione europea. Nel primo di questi temi rientrano le affermazioni con cui gli intervistati giustificano l'adesione all'Ue nella speranza che quest'ultima possa favorire il processo di modernizzazione del paese. Strettamente legata a tale speranza risulta la particolare sensibilità degli spagnoli verso le politiche economiche dell'Ue. Gli intervistati delle due città della Spagna, pertanto, si differenziano sì dai colleghi tedeschi ma non così tanto dagli intervistati della Gran Bretagna, e questo grazie alla loro evidente propensione a citare rispettivamente la politica agricola comunitaria e gli aiuti ricevuti dall'Ue come fonte d'insoddisfazione, la prima, e di soddisfazione, i secondi.

Le tematiche connesse al prestigio nazionale e alla modernizzazione si intersecano allorché gli spagnoli lamentano, con una certa frequenza e un evidente senso di frustrazione, il fatto che la voce della Spagna non viene ascoltata in sede europea. Tra gli intervistati di Gerona, uno su tre ha esplicitamente richiamato questo problema. In generale, i commenti da me registrati riflettono l'e-

norme importanza che le aspettative di un contributo alla modernizzazione del loro paese da parte dell’Ue assumono nella *coscienza collettiva* degli spagnoli. Questo, tuttavia, è accompagnato dalla diffusa sensazione che si abusi della credulità della Spagna e che le opinioni espresse dal paese non vengano tenute nella dovuta considerazione. Tutto questo, a sua volta, viene spesso interpretato come un segno del fatto che la Spagna non viene ancora trattata da pari a pari bensì come un paese non europeo. L’Ue si è pertanto trasformata in una sorta di specchio della Spagna e le decisioni europee che la riguardano direttamente vengono considerate ora come vittorie ora come battute d’arresto, ora come il dovuto riconoscimento del valore della Spagna ora come veri e propri affronti alla sua dignità.

Il terzo e ultimo tema emerso dalle risposte degli spagnoli sull’integrazione europea è il chiaro desiderio di rompere con il tradizionale isolamento della Spagna. Si tratta di un’ambizione evidentemente legata al ricordo del periodo della dittatura franchista, di un desiderio in cui confluiscono le aspirazioni della gente per ciò che riguarda sia la modernizzazione del paese sia il suo prestigio in sede internazionale. Sotto questo aspetto, la dittatura del generalissimo Franco (1939-75), – nella misura in cui essa richiama alla memoria popolare un lungo periodo di stagnazione economica e di totale isolamento dagli altri paesi –, assume per gli spagnoli la stessa importanza culturale e politica del nazionalsocialismo per i tedeschi (1933-45) o dell’impero e della vittoria nella seconda guerra mondiale per gli inglesi.

3. *Gran Bretagna: sovranità, identità e welfare state*

Per ciò che riguarda l’integrazione europea, l’elemento che più caratterizza l’idea delle persone intervistate in Gran Bretagna è l’importanza attribuita alla sovranità e, ancora di più, all’identità nazionale. Molti dei commenti, infatti, collegano l’ulteriore avanzata dell’integrazione politica a livello europeo con la paura di perdere l’identità, la cultura e lo stile di vita della nazione britannica. Tali timori si basano spesso sul fatto che, secondo gli intervistati, la Gran Bretagna ha ben scarso peso nei processi decisionali dell’Ue

e, pertanto, non avrebbe possibilità di difendere la propria identità e cultura nazionale qualora l'Unione incrementasse ulteriormente il suo carattere sovranazionale. In generale l'Ue viene vista come un organismo «burocratico» estraneo, capace soltanto a «dare ordini», come una sorta di «dittatura» e non certo come un'istituzione in cui la Gran Bretagna è veramente rappresentata e gioca un proprio ruolo determinante.

A riguardo dell'identità nazionale, gli intervistati della Gran Bretagna hanno sottolineato le differenze esistenti tra la cultura britannica e le culture degli altri paesi europei. Talora, questa stessa enfasi sulle differenze culturali ha condotto a una sorta di autentica glorificazione della diversità, mentre, in altri casi, ai commenti sulle inconciliabili differenze culturali tra i vari paesi europei è seguita una glorificazione della cultura britannica in senso apertamente nazionalista.

4. Il significato del silenzio

Nel corso del sondaggio sull'integrazione europea, gli intervistati tedeschi, spagnoli e inglesi tendono a distinguersi reciprocamente non soltanto ponendo l'accento su determinati temi ma anche trascurandone altri. A proposito dei fattori che danno forma alle strutture cognitive correlate all'Ue, queste omissioni da parte degli intervistati risultano non meno espresive degli argomenti emersi nel corso della nostra ricerca. I tedeschi, a esempio, ben difficilmente menzionano problemi come la politica agricola comunitaria, gli aiuti ricevuti dai fondi strutturali oppure la sensazione di aver poco da dire nel processo di integrazione. Tutto ciò riflette non soltanto la realtà di uno dei paesi più sviluppati dell'Ue, – e quindi meno legato all'attesa dei fondi strutturali –, ma anche la realtà di un paese che ritiene di occupare una posizione di autentica leadership. Quest'ultimo elemento appare spesso evidente nella convinzione dei tedeschi secondo cui senza la Germania non potrebbe esservi una qualsiasi Ue.

Laddove gli attuali fattori economici e politici possono in parte spiegare perché i tedeschi, parlando dell'Ue, non accennino neppure a determinati problemi, i fattori storici invece possono spiegare

perché gli intervistati spagnoli raramente facciano menzione del contributo che l'integrazione europea può offrire alla pace. La ragione sta nel fatto che, dai tempi della guerra con il Marocco nel 1920, la Spagna non è più stata toccata da conflitti internazionali e occorre addirittura risalire al XIX secolo per trovarla coinvolta in uno scontro armato a livello europeo.

5. Autopercezione nazionale, memoria collettiva e integrazione europea

L'analisi delle tematiche, emerse nel sondaggio su un argomento come l'integrazione europea, ci offre la possibilità di accedere a quegli schemi mentali che strutturano il pensiero collegato a tale argomento. Come ho dimostrato, questi schemi appaiono simili nelle loro linee fondamentali, – vale a dire mercato comune, globalizzazione, modalità di gestione –, ma differiscono da un paese all'altro in modi particolarmente significativi, come a esempio sui ruoli che un certo paese ha avuto nella seconda guerra mondiale, nel processo di modernizzazione e di salvaguardia dell'identità e della sovranità nazionale.

L'analisi delle risposte, che le persone hanno fornito durante il sondaggio, torna inoltre particolarmente utile per elaborare una spiegazione alla reazione della gente di fronte al processo di integrazione, e questo perché tale analisi pone in primo piano il valore che assumono l'autopercezione nazionale e la memoria collettiva. Ho codificato i diversi commenti delle persone allo scopo di evidenziare in questi un'eventuale uniformità che potrebbe semplificare il passaggio da una spiegazione intersoggettiva dei diversi atteggiamenti verso l'integrazione europea in Gran Bretagna, Spagna e Germania a una spiegazione di tipo oggettivo e storicamente fondata. Si vedano a tale riguardo le tabelle 2 e 3.

Tra gli intervistati tedeschi, a esempio, la maggior parte dei commenti inerenti l'autopercezione nazionale è di natura positiva. Essi vedono il loro paese ricco e potente, – all'incirca un intervistato su cinque –, dotato di leggi migliori e con una migliore politica, – all'incirca un intervistato su dieci –, nonché permeato di una solida etica professionale. Tra gli intervistati spagnoli, gran parte dei commenti inerenti l'autopercezione nazionale è invece di tipo ne-

Diversi modi di vedere l'integrazione europea

Tabella 2. Caratteristiche principali del proprio paese e del proprio popolo, per città (numero degli intervistati che hanno citato una determinata caratteristica).

Immagine del paese e del suo popolo Mannheim	Germania		Spagna		Gran Bretagna		<i>Totale</i>
	Dessau	Guadalajara	Gerona	Northampton	Falkirk		
Ricco e potente	6	7	1	-	10	4	28
Buone leggi e iniziative politiche	3	4	-	-	-	-	7
Grandi lavoratori	1	2	1	-	-	-	4
Complesso di superiorità	-	2	-	-	4	1	7
Povero e debole	-	1	6	6	7	1	21
Cattive leggi e iniziative politiche	-	-	2	1	1	-	4
Incompetenza dei quadri direttivi	-	-	1	3	-	-	4
Mancanza di disciplina	-	-	3	-	-	-	3
Carattere estroverso	-	1	5	-	-	-	6
Orientamento antieuropeo	-	1	-	-	2	1	4
Isolazionista/provinciale	-	-	1	-	5	6	12
Xenofobo/nazionalista	-	1	-	-	9	3	13
Paese in declino	-	-	-	-	5	2	7
Onestà	-	-	-	-	4	-	4

Tabella 3. Principali eventi storici citati durante il sondaggio (numero degli intervistati che hanno citato un determinato evento).

Eventi storici Mannheim	Germania		Spagna		Gran Bretagna		<i>Totale</i>
	Dessau	Guadalajara	Gerona	Northampton	Falkirk		
Seconda guerra mondiale	14	7	1	-	12	4	38
Nazismo	6	6	-	-	-	-	12
Riunificazione tedesca	4	13	-	1	1	2	21
Comunismo	-	12	-	-	-	-	12
Periodo franchista	-	-	7	10	-	-	17
Impero britannico	-	-	-	-	10	6	16
Commonwealth	-	-	-	-	7	6	13

gativo. La Spagna viene vista come un paese povero e debole, – all’incirca un intervistato su quattro –, dotato di leggi inadeguate e con una politica non certo ottima, governato da quadri incompetenti e abitato da un popolo privo di disciplina. In Gran Bretagna i commenti si dividono equamente. Alcuni intervistati vedono il loro paese ricco e potente e ritengono sua caratteristica fondamentale essere l’onestà. Ad altri, invece, il paese appare povero e debole o, comunque, in declino. Al di là di queste asserzioni di carattere positivo o negativo, gli intervistati tendono a presentare la popolazione britannica come antieuropea, isolazionista e provinciale, xenofoba e nazionalista. Talora questi commenti assumono toni aspramente critici, altre volte esprimono semplicemente un dato di fatto. Queste differenze all’interno del gruppo di intervistati della Gran Bretagna, – insieme al fatto che essi tendono a fare più commenti sul proprio paese, sul proprio popolo e meno sugli altri paesi differenziandosi in questo dagli spagnoli o dai tedeschi –, dimostrano che in Gran Bretagna, per ciò che concerne la caratterizzazione del proprio paese, esiste un consenso assai inferiore rispetto a quello che invece possiamo riscontrare in Spagna o in Germania. La frequenza, con cui gli intervistati della Gran Bretagna si sono espressi criticamente in merito al nazionalismo e alla xenofobia, indica che esiste una vera e propria frattura all’interno della popolazione britannica per ciò che concerne l’identità nazionale, i rapporti con le altre etnie e gli atteggiamenti verso l’Ue. Rimane per ora irrisolta la questione se tali divisioni sussistano effettivamente, precedano o siano indipendenti dal dibattito sull’integrazione europea, questione alla quale per altro dedicherò uno studio successivo.

Pronunciandosi a favore o contro l’integrazione europea, le persone intervistate durante il sondaggio hanno altresì fatto riferimento, direttamente o indirettamente, a momenti salienti della loro storia nazionale. Ho codificato tutti i particolari eventi storici citati nel dibattito sull’integrazione europea al fine di presentarli in modo sistematico. Complessivamente, gli intervistati hanno menzionato oltre cinquanta eventi o periodi storici diversi, la cui distribuzione rivela che i tedeschi della Germania occidentale concentrano le loro riflessioni sulla seconda guerra mondiale, quelli della Germania orientale sul comunismo e sul processo di riunificazione, gli spagnoli sui periodi del franchismo e gli abitanti della Gran Bretagna

sulla vittoria alleata nel secondo conflitto, sull'impero e sul Commonwealth.

L'immagine, che gli intervistati hanno dell'Ue, deve essere pertanto interpretata in base alle culture nazionali entro cui essa si è sviluppata. L'analisi contenutistica del sondaggio condotto in Germania, Spagna e Gran Bretagna rivela che l'autopercezione nazionale e la memoria storica rappresentano le dimensioni più importanti di tale contesto culturale. Dagli intervistati della città di Mannheim ho ricavato l'impressione che questi vadano alquanto fieri dei risultati socioeconomici raggiunti dalla Germania nel dopoguerra. Sotto il profilo dell'etica professionale, del livello di vita e dei benefici sociali essi vedono la Germania superiore al resto dell'Europa. Ne consegue, pertanto, che non vorrebbero in alcun caso rinunciare ai successi ottenuti, ma, piuttosto, auspicherebbero un'Ue creata a immagine e somiglianza del modello tedesco. Tale atteggiamento appare particolarmente incisivo allorché il problema da affrontare è quello degli attuali livelli di disoccupazione. La particolare sensibilità al problema della concorrenza dei lavoratori stranieri e il forte desiderio di creare un'Ue secondo il modello tedesco potrebbero essere interpretati come il risultato di una combinazione tra l'orgoglio per i successi conseguiti in passato e il timore che il modello socioeconomico della Germania possa essere messo in discussione. La reazione degli intervistati tedeschi, pertanto, tende piuttosto a criticare gli altri che non a porre *sub judice* il modello della Germania. D'altro canto, tuttavia, gli intervistati della Germania occidentale, ben consci del fatto che sull'immagine del loro paese all'estero si riflettono ancora i cupi ricordi della seconda guerra mondiale e dell'olocausto, esprimono sia un forte senso di responsabilità verso l'unificazione europea sia il desiderio di inserire in una cornice europea l'attuale situazione economica della Germania. La soluzione più spesso proposta, quindi, resta quella di estendere il modello sociale tedesco a tutti i paesi dell'Ue.

Le persone intervistate a Dessau, – quindi nella Germania orientale –, si allineano ai loro compatrioti occidentali soltanto nel grado di sicurezza con cui riconoscono la superiorità del modello e del carattere tedesco. Pur ammettendo di trovarsi in una situazione economica estremamente critica, gli intervistati di Dessau non ne attribuiscono le cause a eventuali insuccessi del modello socioeconomico

tedesco ma piuttosto alle modalità con cui la riunificazione è stata programmata e portata a termine. A livello nazionale, si sentono abbandonati e in qualche modo traditi dalla controparte occidentale ma, in una prospettiva europea, si considerano comunque parte di una nazione prospera e, pertanto, ben al di sopra del resto dell'Europa. A causa dell'alto tasso di disoccupazione, – ben più elevato che nel resto della Germania –, la loro reazione di fronte al problema dei lavoratori stranieri è alquanto simile a quella dei tedeschi dell'ovest: si dovrebbe impedire l'ingresso agli stranieri oppure, quando essi si trovino già in territorio tedesco, si dovrebbe fare in modo che lavorino alle medesime condizioni della popolazione autoctona, anzi, si dovrebbe fare in modo che la retribuzione della forza lavoro sia identica in tutta l'Europa. A differenza dei tedeschi di Mannheim, gli intervistati di Dessau raramente giustificano l'unità europea riferendosi al bisogno di rassicurare gli altri stati dell'Europa sulle intenzioni della Germania, oppure avvertendo una sorta d'obbligo morale in seguito all'operato della Germania durante la seconda guerra mondiale. L'integrazione europea viene piuttosto valutata in termini puramente economici, e questo, molto probabilmente, è dovuto al fatto che la loro memoria storica è tuttora dominata non tanto dai ricordi di eventi come il secondo conflitto quanto dalle difficoltà patite nel periodo comunista e dai costi che la riunificazione ha imposto. Al confronto dei tedeschi dell'ovest, pertanto, non è chiaro se gli intervistati della Germania orientale, posti davanti a persistenti livelli di disoccupazione particolarmente alti, sarebbero in grado di esprimere lo stesso senso di responsabilità nei confronti dell'unità europea e dell'Ue. Verso l'unificazione dell'Europa gli spagnoli, da me intervistati a Guadalajara e Gerona, rivelano atteggiamenti ben diversi da quelli dei tedeschi. Benché orgogliosi dei recenti risultati economici raggiunti e della modernizzazione politica della Spagna, gli intervistati si dicono convinti che il loro paese si trovi in una posizione d'arretratezza rispetto al resto dell'Europa occidentale sotto il profilo sociale, economico e culturale. Di conseguenza, e contrariamente agli intervistati delle città tedesche, essi tendono ad attribuire direttamente alla Spagna e ai suoi cittadini la responsabilità di problemi come il tasso di disoccupazione, ben più alto che in Germania, ivi comprese le regioni orientali. Poiché il ricordo dell'arretratezza e dell'ostracismo, sofferti durante la fase autarchica del pe-

riodo franchista, è ancora ben vivo nella memoria collettiva degli spagnoli, essi vedono nell'adesione all'Ue l'unica strada percorribile per modernizzare il paese e ottenere il meritato riconoscimento internazionale. Ovviamente, non mancano le lagnanze, – come quelle rivolte a specifiche direttive europee quali la politica agricola comunitaria –, o le proteste contro i tentativi di tagliare i fondi strutturali per la Spagna, ma, in generale, gli spagnoli riconoscono di non vedere altra alternativa. L'integrazione politica dell'Europa garantisce alla Spagna l'inserimento in un blocco di paesi avanzati e lascia sperare in promesse di fondi di solidarietà e in un netto miglioramento delle condizioni della forza lavoro.

Per concludere, noteremo che, nelle risposte date dagli intervistati di Northampton e Falkirk, risulta evidente una vera e propria frattura all'interno della società britannica per ciò che concerne la collocazione della Gran Bretagna nel mondo contemporaneo. Come abbiamo già ricordato, alcuni intervistati definiscono orgogliosamente il loro paese come uno stato ricco, potente e con un glorioso passato. Altri, invece, hanno della Gran Bretagna una visione alquanto deprimente, in quanto l'impero è roba del passato e quello che resta è un paese di terz'ordine, tutt'altro che ricco o potente. Alle domande sull'integrazione europea gran parte degli intervistati, a seconda della loro autopercezione nazionale, dimostra di gradire, o almeno sembra avere accettato, l'idea dell'adesione della Gran Bretagna all'Ue e della creazione di un unico mercato europeo. Con tutto ciò, la loro visione di un ulteriore processo di integrazione politica non appare così positiva. Pur senza portare i pesanti fardelli, che il passato ha lasciato ai tedeschi, e senza condividerne le preoccupazioni legate alla minaccia della concorrenza dei lavoratori stranieri, gli intervistati della Gran Bretagna per i quali il loro è ancora un grande paese si dimostrano ostili verso una successiva integrazione politica dell'Europa. Gli altri, pur non rivelando in proposito grandi entusiasmi, non si dichiarano particolarmente preoccupati. È interessante notare che gli «euroscettici» non sottolineano tanto gli eventuali vantaggi economici e politici, che deriverebbero alla Gran Bretagna da una minore integrazione politica con l'Europa, quanto le differenze culturali esistenti tra il loro paese e il resto del continente, arrivando a esprimere un'autentica sorta di disprezzo verso altri paesi europei, in primo luogo la Francia. La maggior parte de-

gli intervistati nelle due città britanniche, tuttavia, esprime più spesso il timore di perdere la propria identità e cultura nazionale a causa del peso limitato che il paese riveste all'interno dell'Ue. Si tratta di timori che, apparentemente, non vengono denunciati dai tedeschi, il che potrebbe interpretarsi come segno del fatto che anche gli «euroscettici» più convinti non sono immuni da una certa mancanza di fiducia in se stessi e nella propria identità nazionale.

In conclusione, le strutture cognitive che riguardano l'Ue e l'integrazione europea variano da paese a paese e, talvolta, come in Germania, anche da una regione all'altra. Tali contrastanti differenze sono interessanti di per sé in quanto rivelano sia gli aspetti particolarmente significativi della cultura e della storia nazionale dei vari paesi sia le diverse modalità con cui l'Ue ha avuto un impatto su di esse. Queste stesse differenze possono altresì spiegare perché la popolazione britannica, a confronto dei tedeschi o degli spagnoli, dimostri un atteggiamento più negativo verso l'integrazione politica europea. In effetti, la potenziale perdita di identità e di sovranità, che viene associata all'unificazione europea, fa parte della struttura cognitiva della popolazione britannica ma non di quella degli intervistati spagnoli e tedeschi. Per la popolazione della Gran Bretagna, d'altro canto, tale perdita potenziale avrebbe potuto essere ampiamente compensata dalla speranza che l'integrazione può migliorare diritti e benefici sociali, ma il fatto stesso che ciò non sia avvenuto dimostra, da un lato, che i britannici attribuiscono alla sovranità e all'identità nazionale un valore più grande dei miglioramenti in campo sociale e/o, dall'altro lato, sottolinea che le possibilità di integrazione politica comportano una perdita di identità e di sovranità maggiore di quella relativa al miglioramento dei diritti e dei benefici sociali.

L'analisi delle strutture cognitive offre inoltre una chiave per comprendere perché spagnoli e tedeschi siano orientati all'integrazione politica più favorevolmente dei cittadini britannici. Per quanto riguarda la Spagna, il desiderio di rompere l'isolamento del paese e di raggiungere i livelli degli altri stati europei aumenta il sostegno popolare all'integrazione dell'Europa, quali che siano le forme in cui questa viene a realizzarsi. Questo generale entusiasmo per l'integrazione europea non sembra risentire, almeno a Gerona, della sensazione che la Spagna abbia ben poca influenza sui processi de-

cisionali europei. Nel caso della Germania, il senso di responsabilità dei tedeschi, legato agli eventi della seconda guerra mondiale, e la loro conseguente riluttanza a imporsi come nazione possono aumentare il sostegno popolare all'integrazione politica dell'Europa. A questo fattore di ordine culturale, tuttavia, avrebbe potuto contrapporsi il fatto che l'integrazione europea comporta necessariamente una maggiore concorrenza nel campo della forza lavoro. Il fatto che così non è stato potrebbe dimostrare che per i tedeschi si tratta di una preoccupazione piuttosto recente, innescata dall'alto tasso di disoccupazione o che, come ho dimostrato poco sopra, la gente vede diverse soluzioni a tale problema: alcune persone si oppongono del tutto all'integrazione europea mentre altre reagiscono chiedendo invece un'ulteriore integrazione che renda più omogenei i diritti e i benefici sociali nei diversi paesi europei. Ulteriori ricerche dovrebbero analizzare in che modo l'integrazione europea sia stata trattata dalla stampa e dai partiti politici a partire dalla fine della seconda guerra mondiale e quali siano le «strutture portanti» [Snow e Benford 1992], i «sistemi concettuali» [Gamson 1992; Zald 1996] o le «armature fondamentali» [Goffman 1974] che sono alla base del dibattito sul processo di unificazione dell'Europa.

Bibliografia

Babb, S.

- 1996 «Frame Resonance in the US Labor Movement: 1866 to 1886», in *ASR*, 61, 6, pagg. 1033-53.

Bateson, G.

- 1955 «A theory of Play and Phantasy», in *Psychiatric Research Reports*, 2, pagg. 39-51.

Boudon, R.

- 1996 «The “cognitivist model”: a generalized “Rational-Choice Model”», in *Rationality and Society*, 8, 2, pagg. 123-50.

Carroll, W. K. e Ratner, R.

- 1996 «Master Frames and Counter-Hegemony: Political Sensibilities in Contemporary Social Movements», in *CRSA/RCSA*, 33, 4, pagg. 407-35.

- Fillieule, R.
- 1996 «Some Light on the Controversies about Rationality», in *Rationality and Society*, 8, 2, pagg. 151-56.
- Fiske, S. e Taylor, S.
- 1984 *Social Cognition*, New York, Random House.
- Gamson, W. e Modigliani, A.
- 1989 «Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: a Constructionist Approach», in *American Journal of Sociology*, 95, 1, pagg. 1-37.
- 1992 *Talking politics*, Cambridge - New York, Cambridge University Press.
- Gitlin, T.
- 1980 *The Whole World is Watching: Mass media in the Making and Unmaking of the New Left*, Berkeley, California University Press.
- Goffman, E.
- 1974 *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Cambridge, Harvard University Press.
- Hallin, D.
- 1994 *We Keep America on Top of the World: Television Journalism and the Public Sphere*, London-New York, Routledge.
- Hewstone, M.
- 1986 *Understanding Attitudes to the European Community*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lindenberg, S. e Frey, S. B.
- 1993 «Alternatives, Frames and Relative Prices: a Broader View of Rational Choice Theory», in *Acta Sociologica*, 36, pagg. 191-205.
- Schudson, M.
- 1996 «The Sociology of News Production Revisited», in J. Curran e M. Gurevitch (a cura di), *Mass Media and Society*, New York, Arnold, pagg. 141-59.
- Semetko, H. e Mandelli, A.
- 1997 «Setting the Agenda for Cross-National Research: Bringing values into Concept», in M. McCombs et al. (a cura di), *Communication and Democracy: Exploring the Intellectual Frontiers in Agenda-Setting Theory*, Mahwah, Erlbaum, pagg. 195-207.

- Simon, H.
- 1985 «Human Nature in Politics: The Dialogue of Psychology with Political Science», in *American Political Science Review*, 79, 2, pagg. 293-304.
- Snow D. e Benford D.R.
- 1992 «Master Frames and Cycles of Protest», in A. Morris e C. Muller (a cura di), *Frontiers of social Movement Theory*, New Haven, pagg. 133-55.
- Snow, D. et al.
- 1986 «Frame Alignment Processes, Micromobilization and Movement Participation», in *American Sociological Review*, 51, 4, pagg. 464-82.
- Tversky, A. e Kahneman, D.
- 1981 «The Framing of Decision and the Psychology of Choice», in *Science*, 221, pagg. 453-58.
- Wetherell, M. e Potter, J.
- 1988 «Discourse Analysis and the Identification of Interpretative Repertoires», in C. Antaki (a cura di), *Analysing Everyday Explanation: a casebook of methods*, Sage Publications, London - Newbury Park (Calif.), pagg. 168-83.
- Zald, M.
- 1996 «Culture, Ideology and Strategic Framing», in D. McAdam et al., *Comparative Perspectives on Social Movements*, Cambridge, Cambridge University Press, pagg. 261-75.

Contributi sulle realtà nazionali

Unione europea

Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia
dell'educazione secondaria obbligatoria

Rafael Valls

Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è quello di presentare brevemente le principali caratteristiche dei contenuti tematici e la loro distribuzione nei manuali spagnoli di storia e di geografia. Abbiamo mantenuto gli stessi parametri adottati nella ricerca sulla rappresentazione dell'Europa nei manuali di storia del XX secolo, – Spagna, Europa in generale, paesi europei e resto del mondo. In quest'occasione, però, è stata introdotta una nuova variante nel valutare la presenza dei paesi dell'est e del sudest europeo.

1. Organizzazione generale del «curriculum» proposto

Il criterio scelto da tutti i manuali presi in considerazione è quello cronologico. Questo orientamento tiene conto, soprattutto nell'introduzione dei vari temi trattati, anche di un approccio alle principali problematiche storiche che sono state oggetto di chiarimento in ogni periodo storico affrontato. I manuali di queste importanti case editrici hanno seguito il tradizionale metodo cronologico. In Spagna esistono tuttavia altri manuali, – meno importanti per la loro scarsa presenza nelle aule scolastiche –, che hanno scelto un approccio diverso. Si tratta di metodologie basate principalmente sull'analisi dei problemi, o che hanno riformulato i metodi tradizionali, allontanandosi da una rigida cronologia che non contemplava «salti temporali», consuetudine dominante fino ad ora nei manuali scolastici.

Sia gli attuali «programmi curriculari» adottati in Spagna, – il termine *curriculum* è utilizzato per differenziarlo dai precedenti piani di studio, programmi o materie obbligatorie che menzionavano espressamente, per ogni corso, i contenuti oggetto di studio –, sia la normativa prevista per l’approvazione dei manuali scolastici stabiliscono esplicitamente di trattare i temi di carattere storico prendendo in considerazione contenuti, metodologie e procedimenti adottati senza trascurare, naturalmente, i valori fondamentali di una democrazia a larga partecipazione, ugualitaria, solidale, pacifista e contraria a ogni sorta di discriminazione.

Tenendo conto della «dimensione storica europea», in Spagna i programmi curriculari di storia nell’educazione secondaria obbligatoria prevedono necessariamente i seguenti argomenti:

1. Organizzazione politico-amministrativa della Spagna e dell’Europa.
2. Religione, arte e cultura in Europa dal XV al XVIII secolo.
3. Il processo di unificazione europea.
4. La Spagna nel mondo: la Ce e la Ibero-americana.

I nuovi manuali hanno cercato di soddisfare questa esigenza includendo domande e questionari rivolti agli studenti, oltre a proporre piccole ricerche, di norma alla fine di ogni capitolo e definite in vario modo: «Monografie», «Imparo a...», «Dossier», «Impariamo a fare ricerche», «Attività» o «Lavori di ricerca». Con queste attività si vuole offrire, sia teoricamente che praticamente, un primo approccio alla metodologia storica e all’uso di specifiche tecniche e abilità di ricerca.

1.1. Grado di integrazione nel trattare la storia sotto il profilo nazionale, europeo e internazionale

I nuovi manuali dell’educazione secondaria obbligatoria [Eso] costituiscono un’importante novità per il modo in cui affrontano, integrandole tra loro, queste tre dimensioni. Attualmente, infatti, non esistono più manuali diversi per la storia spagnola e per quella europea. Entrambe sono ben integrate in quasi tutti i manuali di storia di questo livello scolastico.

Un'altra questione è rappresentata dal livello d'integrazione raggiunto. Nessuno dei manuali analizzati presenta un'integrazione assoluta, esistono alcune differenze, come indicheremo esplicitamente nei paragrafi seguenti, soprattutto per quel che riguarda il modo in cui è affrontato il problema.

Nel manuale edito da Santillana [E-1] la prima parte, quella dedicata ai periodi storici precedenti il XIX secolo, si integra bene nel contesto europeo. Il titolo generale è «la cultura europea» [E-1, pagg. 8-63]. Il XIX e il XX secolo vedono invece la storia universale [parti II e III: E-1, pagg. 64-149 e 150-221] e quella spagnola [parte IV: pagg. 22-307] separate. La stessa cosa si verifica nel manuale pubblicato dalla casa editrice Anaya [E-5].

Una maggiore integrazione si riscontra nei manuali delle case editrici Ecir [E-2] e SM [E-3], soprattutto di quest'ultima che, perfino nei titoli dei capitoli, adotta sempre una prospettiva mondiale, nonostante sia possibile costatare una certa tendenza «occidentalista». La storia spagnola del XX secolo è presentata semplicemente come parte di quella europea e quest'ultima, a sua volta, come parte integrante degli scontri e delle scelte della storia mondiale.

Il manuale edito da Vicens Vives [E-4] offre una visione meno integrata rispetto ai manuali delle precedenti case editrici, soprattutto per quel che riguarda l'approccio storico riservato al XX secolo. In questo caso, infatti, la separazione dei capitoli dedicati alla storia della Spagna è molto chiara. È possibile tuttavia costatare che il punto di vista adottato per il «mondo attuale» [Tempo 4, pagg. 126-164], forse per l'approccio più strettamente economico-geografico, permette una maggiore integrazione dei tre parametri adottati e relativi a Spagna-Europa-Mondo.

1.2. *Uso dei manuali scolastici*

In Spagna, come nella maggior parte dei paesi europei, non sono molti gli studi empirici sull'uso reale dei manuali di storia nell'insegnamento; anche se, recentemente, sono stati fatti progressi notevoli, riguardo al loro livello di distribuzione-consumo restano ancora dei vuoti che è necessario colmare.

Quanto esposto è basato principalmente sui pochi studi realizzati in Spagna e sull'organizzazione stessa dei manuali esaminati;

questo costituisce per noi un primo approccio al problema, poiché siamo coscienti del fatto di essere solo all'inizio.

In termini generali, possiamo affermare che, in questo paese, i manuali e i dettagliati programmi del passato hanno fissato le basi dell'insegnamento della storia nelle scuole. I professori, all'epoca, erano soliti ampliare o adattare i contenuti dei manuali alle loro conoscenze, ma usavano il testo come principale punto di riferimento.

La presenza di questionari e proposte di ricerca, oltre a un maggior numero di documenti storici, ha esteso l'uso concreto di questi manuali da parte degli studenti. Il testo di storia non serve più solo per riassumere gli argomenti trattati nel corso dell'anno, ma richiede adesso più ore di lezione per l'insegnamento-apprendimento della storia, che comprende le ore necessarie allo svolgimento delle attività e delle ricerche previste dal manuale. Negli anni passati, i professori più attivi si servivano di fotocopie di documenti estrapolati da vari testi, ma questa abitudine attualmente ha segnato una battuta d'arresto, essendo stata assorbita dai recenti manuali scolastici.

Per questa ragione, il ricorso a altri materiali non è più molto in voga tra i docenti che ricorrono in prevalenza alla proiezione di film e documentari storici. Sul mercato esiste già un'ampia gamma di titoli accompagnati da una guida didattica per il loro uso in classe.

La lettura del manuale a voce alta è una pratica poco diffusa nell'istruzione secondaria spagnola, era invece molto seguita in quella primaria fino a tempi relativamente recenti.

2. *I secoli X-XIX*

Il campione è stato ottenuto esaminando le stesse case editrici analizzate nel capitolo relativo al XX secolo, ma gli argomenti e i testi presi in considerazione riguardano adesso tutto il periodo anteriore, quello che va dall'epoca medievale alla fine del XIX secolo.

I risultati quantitativi di quest'analisi, espressi in valori percentuali, sono riportati nel seguente schema:

Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia

Casa editrice	Europa generale	Paesi europei	Est + sudest europei	Spagna	Resto del mondo
Santillana	35,2	19,5	5,2	28,8	11,3
Ecir	41,7	10,8	8,3	22,5	16,7
SM	41,3	10,6	5,6	32,5	10,0
Vicens-V.	44,4	14,8	5,6	18,6	16,6
Anaya	38,8	7,2	3,8	38,0	12,2

Se confrontiamo queste percentuali e quelle ottenute per il XX secolo, possiamo fare immediatamente alcune importanti considerazioni.

In primo luogo, la maggiore attenzione che viene riservata all'Europa del XX secolo. La differenza è sostanziale: le percentuali raddoppiano praticamente in tutte le case editrici considerate. In questo senso, si può affermare che, rispetto al medioevo, all'epoca moderna e al XIX secolo, sta prendendo piede una focalizzazione ampiamente europeista, seppure con una certa inclinazione per l'Europa occidentale [Pingel 2000]¹. Tutto ciò emerge chiaramente dagli argomenti trattati a partire dall'epoca medievale, per continuare poi fino al XIX secolo. I titoli stessi dei capitoli sono molto esplicativi in questo senso, soprattutto per quel che riguarda l'epoca medievale e quella moderna. Ecco alcuni esempi di questi titoli: «L'Europa verso l'anno 1000»; «Europa medievale e dintorni»; «La nascita, – in altri casi si parla di formazione –, e l'espansione dell'Europa»; «Il territorio europeo prima dell'anno 1000»; «L'Europa delle città e dei castelli»; «L'Europa nel basso medioevo»; «L'Europa incontra nuovi mondi», – si tratta principalmente dei secoli XV e XVI. In altre occasioni si parla dell'espansione dell'Europa nell'età moderna: «Economia e società in Europa nei secoli XVI e XVII o il secolo dell'assolutismo europeo». Tralasciamo di citare poi le più note definizioni europeiste legate ai movimenti artistici e culturali dei periodi ricordati. In quest'ottica europeista, l'epoca classica greco-romana merita un discorso a parte. Infatti i suoi rap-

¹ Questi temi coincidono con quelli riferiti da Pingel come costitutivi di un canone del sapere europeo, presente attualmente nei manuali tedeschi, italiani, francesi e spagnoli [cfr. Pingel 2000].

porti con la futura Europa, appaiono sporadicamente e sono spesso definiti come «l'eredità greco-romana lasciata all'Europa».

Quest'ultima affermazione trova un chiaro riscontro anche nella disparità di trattamento riservata ai paesi europei delle aree occidentale, orientale e sudorientale. A eccezione della casa editrice Ecir, gli altri manuali dedicano più spazio, – il doppio o il triplo –, ai paesi dell'Europa occidentale [Taibo 1996, pagg. 109-47]². L'est europeo è rappresentato quasi esclusivamente dalla Russia, il sudest dall'impero bizantino prima e da quello ottomano poi, senza particolari precisazioni sulle diverse popolazioni e nazioni dei due imperi.

In secondo luogo, abbiamo constatato che le pagine dedicate all'Europa ed ai singoli paesi europei, con l'esclusione della Spagna, sono molte: il totale raggiunge in media quasi il 60%. La presenza del mondo extraeuropeo è invece molto ridotta ed oscilla, secondo le case editrici, dal 10 al 16%. I testi si occupano principalmente della Mesopotamia e dell'Egitto, per quel che riguarda l'età antica; si interessano alle aree africane e asiatiche di influenza islamica nel medioevo; e, in epoca moderna, trattano parecchio delle colonie americane. Negli ultimi decenni, i riferimenti alla cultura cinese e a quella indù sono via via scomparsi dai manuali spagnoli di storia, a differenza di quanto avveniva prima del 1970.

Questo risultato contrasta fortemente con quelli ottenuti per il XX secolo e, nella maggior parte dei casi analizzati, le aree e i paesi extraeuropei raddoppiano infatti le percentuali indicate nel paragrafo precedente. La diversificazione delle aree e dei paesi, presi in considerazione per il XX secolo, è molto più ampia e finalmente si può parlare di storia mondiale nel vero senso della parola.

Per quanto riguarda la presenza e l'esposizione dei temi strettamente legati alla Spagna, sono necessarie due precisazioni. La prima è che, in questo caso, i contenuti tematici oscillano solitamente fra il 25-30%, nonostante le eccezioni che modificano questa percentuale sia verso l'alto sia verso il basso. Esaminando poi il

² Uno studio abbastanza recente ha mostrato la maggiore presenza dell'Europa orientale nei manuali spagnoli attuali, soprattutto rispetto agli ultimi decenni del XX secolo. Tale studio mette in evidenza anche la scarsa profondità analitica ed esplicativa con cui si prendono in considerazione le grandi trasformazioni sperimentate in tutti i paesi di quest'area [cfr. Taibo 1996].

XX secolo, questo è il dato prevalente, sebbene siano state riscontrate due importanti eccezioni, rappresentate rispettivamente dalle case editrici Santillana e Anaya che presentano contenuti tematici oltre il 50%. Questa percentuale così elevata è dovuta principalmente alla presentazione degli argomenti in capitoli separati, da una parte, quelli dedicati alla Spagna, dall'altra, quelli relativi ai paesi europei e al resto del mondo. I dati sono molto simili a quelli ricavati dai manuali dei primi anni Novanta [Valls 1994; Pingel 1994, pag. 258]. La seconda considerazione riguarda invece il punto di vista adottato nell'affrontare i temi e i problemi di carattere storico: al tradizionale approccio di tipo «nazional-statalista», i manuali scolastici aggiungono adesso un approccio di tipo «regional-autonomista».

Questa nuova visione delle case editrici si concretizza solitamente in brevi capitoli complementari, che occupano il 20-25% dello spazio destinato alla più generale dimensione «spagnola». Si tratta di un atteggiamento più attento alle caratteristiche specifiche delle varie regioni spagnole, che si manifesta frequentemente in due modi. Il più comune è quello di includere, per ogni argomento, da due a quattro pagine contenenti informazioni e attività legate a specifiche caratteristiche sociali, economiche, politiche, culturali o artistiche della regione. Il secondo consiste nel dedicare lo stesso numero di pagine all'approfondimento di determinati aspetti, – magari solo accennati in precedenza –, attraverso lo studio dettagliato di una regione presa come esempio per alcune peculiarità interessanti o caratteristiche rilevanti. In questo caso viene generalmente adottato un approccio didattico che stimoli la partecipazione attiva da parte degli studenti, come a esempio cercare informazioni, realizzare grafici o sintesi, commentare le immagini ecc.

3. Il corso in cui è previsto lo studio del XX secolo

L'attuale programma di studio spagnolo non contempla l'obbligo di trattare il XX secolo in un corso specifico, considerando i quattro che già completano l'educazione secondaria obbligatoria dai 12 ai 16 anni. I manuali delle più importanti case editrici, tuttavia, hanno scelto di includere la trattazione di questo periodo, tran-

ne poche eccezioni, nel quarto corso. Nel precedente sistema di istruzione secondaria, che si inquadra nel baccellierato, la storia internazionale del XX secolo veniva studiata nel primo corso, frequentato dagli alunni di 14 anni, mentre quella spagnola costituiva il programma del terzo corso per gli alunni di 16 anni.

3.1. Elementi di particolare interesse

Il problema più dibattuto nei manuali analizzati è costituito principalmente dalla forte conflittualità esistente nell'arco di quasi tutto il XX secolo, sia a livello europeo sia a livello internazionale, il cui punto culminante è rappresentato dalle guerre mondiali e dalla divisione dell'Europa in due blocchi, quello orientale e quello occidentale. Il desiderio di raggiungere una pacifica convivenza internazionale è una delle sfide più incalzanti della società moderna. La necessità di ampliare i meccanismi e le istituzioni che la rendano realizzabile e ne garantiscano la sopravvivenza appare costantemente in questi testi.

Le questioni poste dal confronto nord-sud e la necessità di superare le enormi differenze tra i diversi paesi del mondo, sono affrontate in un'ottica di integrazione, così come l'esigenza di uno sviluppo «autosostenuto» che riduca le precarie condizioni ecologico-ambientali.

La progressiva globalizzazione delle culture, dovuta principalmente all'influenza dei mass-media e al predominio di modelli di vita americani, è recepita come qualcosa di inevitabile e, allo stesso tempo, come una vera minaccia per le culture minoritarie. La proposta presentata dai manuali esaminati si basa normalmente su una difesa delle culture locali e sull'opportunità di aprirsi alle altre culture e, soprattutto, di rispettarle.

3.2. La dimensione europea nei manuali di storia del XX secolo

In Spagna il termine «Europa», sia come sostantivo che come aggettivo, soprattutto nella sua variante più circoscritta di Europa occidentale, è sicuramente uno dei più frequenti nei manuali di storia dell'educazione secondaria obbligatoria.

L'uso eccessivo del toponimo Europa o dell'aggettivo europeo contrasta palesemente con l'assenza di una esatta definizione di questo concetto. Non è facile, a esempio, trovare una chiara delimitazione geografica, specialmente dell'area orientale, benché questa «frontiera» appaia indirettamente dalle carte geografiche o storiche inserite nei manuali. Non c'è accordo nemmeno per quel che riguarda l'aspetto «fisico»: alcuni manuali fissano come limite la parte occidentale del Mar Nero, altri si spingono oltre il Mar Caspio.

In vista del nuovo significato politico assunto dall'Europa nel mondo odierno, i manuali più aggiornati tendono ad incrementare la presenza di questo nuovo concetto. Questa novità è dovuta sia alla scomparsa del blocco comunista, sia alle maggiori informazioni trasmesse dai mass-media sui paesi dell'est. Bisogna tuttavia aggiungere che le notizie di carattere economico riguardanti questi paesi sono ancora molto scarse.

L'aspetto culturale, a differenza di quanto avveniva in passato, è molto rilevante e più strettamente legato all'Europa, non solo per quanto concerne il XX secolo, ma anche in relazione a qualsiasi altra epoca precedente; in modo particolare se si parla di «cultura alta», ossia dei grandi artisti o dei principali movimenti artistici di qualsiasi genere. Uno degli esempi più eclatanti di questa tendenza generale è rappresentato dal manuale spagnolo E-1, che, per spiegare i punti salienti della cultura europea, risale al mondo classico greco-romano. A partire dal medioevo l'uso degli aggettivi europeo o europea è ormai consolidato, soprattutto se riferito al campo culturale.

Le istituzioni dell'Ue sono trattate sommariamente nei manuali di storia. Non avviene la stessa cosa nei sussidiari di geografia adottati in questo stesso livello di istruzione, – si tratta di testi pubblicati dalle stesse case editrici e, spesso, scritti dagli stessi autori. Nei libri di geografia si trova sempre un ampio capitolo dedicato allo studio dell'Europa moderna, con una dettagliata definizione delle sue istituzioni, accompagnata spesso da un grafico che ne descrive il funzionamento, le modalità di elezione e le caratteristiche peculiari. I manuali di storia più aggiornati prevedono inoltre un riferimento all'evoluzione storica delle istituzioni europee sovranazionali, fino ad arrivare all'attuale Ue e alle sue prospettive future, considerate e valutate positivamente.

3.3. Relazioni tra storia nazionale e storia europea

I manuali spagnoli di storia più recenti, potrebbero essere definiti apertamente come europeisti, almeno in termini comparativi, rispetto a quelli degli anni Settanta e Ottanta. Questa vocazione, tuttavia, non sempre è accompagnata da un adeguato e approfondito studio sui vantaggi e sulle possibili richieste che questa visione comporta.

Sono state recuperate le correnti europeiste del recente passato spagnolo, per abbandonare, quasi totalmente, le vecchie tendenze volte a enfatizzare la spiccata singolarità della Spagna e della sua gente. L'inversione di rotta appare evidente se si tiene conto del punto di vista adottato nell'esposizione di alcune delle principali problematiche del XX secolo, come a esempio l'opposizione tra le dittature da una parte e i sistemi democratici dall'altra. Il periodo franchista non è più considerato un fenomeno tipicamente spagnolo, diverso e separato dal contesto europeo che ha dato origine ai regimi dittatoriali degli anni Trenta e Quaranta. È presentato invece come un'ulteriore manifestazione di queste dittature, seppure di maggiore durata temporale. Anche la storia spagnola, tradizionalmente influenzata dalla dimensione religiosa, ha segnato una battuta d'arresto. Questi luoghi comuni sono scomparsi dai testi, così come sono scomparsi dalla società.

La nuova organizzazione dei contenuti tematici e la loro presenza nello stesso manuale della storia spagnola e di quella internazionale, così come abbiamo avuto modo di evidenziare nella prima parte di questa analisi, sono una chiara dimostrazione dei passi avanti compiuti negli ultimi anni dall'insegnamento spagnolo verso il processo d'integrazione di tutte le componenti europee.

L'aumento nei testi di storia della presenza dei paesi dell'est europeo non è da sottovalutare, anche se in questo campo c'è ancora molta strada da fare. Infatti, di questi paesi si studiano quasi esclusivamente questi ultimi anni, per non parlare del tipo di informazione fornita che, nel suo complesso, è ancora molto scarsa.

Lo sviluppo europeo, ostacolato dal continuo conflitto tra unità, da una parte, e diversità, dall'altra, trova poco spazio in questi manuali, proprio come le disuguaglianze sociali dei paesi europei. Se queste riguardano invece i paesi e le aree del sud o del

terzo mondo, vengono trattate più a fondo, come diretta conseguenza del colonialismo europeo e delle nuove condizioni economiche imposte dai paesi più potenti. Possiamo quindi affermare che i manuali di storia contemplano appena il concetto di «quarto mondo», vale a dire le sacche di povertà e di emarginazione presenti nelle società dei paesi più industrializzati. Questa tematica è invece affrontata nei manuali di geografia, che si occupano delle più attuali e incalzanti problematiche con una maggiore e più attenta esposizione.

4. Educazione civica

In Spagna si è cercato di porre rimedio all'assenza di una disciplina scolastica, equivalente a quella conosciuta generalmente come educazione civica, con i cosiddetti «assi educativi trasversali». Con questa denominazione si fa riferimento a quei contenuti che non si limitano a una specifica materia scolastica, ma devono essere presenti, in maggiore o minore misura, nel complesso delle discipline scolastiche. Tutto ciò non impedisce, in ogni caso, di insegnare nei manuali di storia e geografia conoscenze e attitudini più fortemente europeiste, specie se riguardano le attuali caratteristiche dell'Ue, o il suo ruolo politico, sociale e etico. Fra i «contenuti minimi» stabiliti per queste due materie scolastiche e, quindi, obbligatori in tutto il territorio spagnolo, compaiono esplicitamente: da una parte, quelli relativi al «processo di unificazione europea» e «all'organizzazione politico-amministrativa della Spagna e dell'Europa», dall'altra, i particolari vincoli della «Spagna nel mondo: la Ce e la Ibero-america».

Secondo gli attuali programmi di studio, tra le attitudini che l'insegnamento della storia e della geografia ha il compito di stimolare, vengono citati esplicitamente e ripetutamente valori quali la tolleranza e la solidarietà, la valorizzazione della democrazia e dei diritti umani, la condanna per ogni tipo di discriminazione, il senso di responsabilità personale e sociale, la valorizzazione e il rispetto del patrimonio; si auspica inoltre di promuovere nei giovani spirito critico e curiosità scientifica. Tali valori non sono esclusivi dell'insegnamento di queste due materie, poiché, come abbiamo

già avuto modo di sottolineare, sono considerati «trasversali» rispetto alla totalità delle discipline scolastiche; questo non significa che non debbano comparire chiaramente nei programmi curriculare di storia e geografia.

5. Geografia

Tutti i manuali di geografia analizzati dedicano uno o più capitoli all'Europa ed all'Ue in generale. Nel manuale edito da Santillana, a esempio, troviamo un capitolo per i vari continenti, – Asia, Africa e America –, mentre per l'Europa ne vengono dedicati tre: il primo descrive gli spazi e le regioni, il secondo l'Ue e il terzo i rapporti tra la Spagna e quest'ultima. Altre volte, come nel manuale della casa editrice Anaya, la differenziazione è ancora più evidente. Dei tre grandi blocchi che compongono questo testo, uno è dedicato al pianeta terra, con un approccio di tipo generale; un altro all'Europa, – suddiviso a sua volta in tre parti, che si occupano rispettivamente dell'Europa in generale, delle differenze europee, principalmente demografiche e culturali, e dell'Ue. Il terzo grande blocco riguarda invece la Spagna.

L'analisi dell'Europa si basa soprattutto sulla descrizione delle principali caratteristiche geo-economiche, così come sono state affrontate tradizionalmente dalla geografia fisica ed economica; in questa direzione non si riscontrano grandi cambiamenti sia a livello qualitativo che quantitativo.

Lo spazio dedicato all'Ue è invece aumentato considerevolmente. Oltre a una descrizione delle più importanti caratteristiche demografiche e economiche, sono generalmente previste due nuove sezioni, una riguardante la formazione storica e l'altra l'analisi delle principali istituzioni politiche e economiche.

L'approccio didattico predominante in questi manuali è fondamentalmente di tipo informativo-descrittivo, soprattutto per quel che riguarda l'Europa in generale e l'Ue. La presenza di domande e questionari, che richiedono riflessioni e opinioni specifiche da parte degli studenti è più frequente nelle parti in cui si esaminano i rapporti tra la Spagna e l'Ue. Non bisogna in ogni modo dimenticare che il campione analizzato è stato ottenuto valutando i manuali più

Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia

diffusi nei centri scolastici spagnoli; questi manuali, per gli obiettivi che si pongono, non brillano certo per un insegnamento imperniato sull'analisi delle principali problematiche del mondo odierno, come invece avviene in altri testi che accolgono proposte educative basate su teorie costruttiviste.

Riassumendo, possiamo affermare che le principali caratteristiche politiche e economiche dell'Ue sono trattate in modo complementare, sia nei manuali di geografia che in quelli di storia. Come abbiamo già avuto modo di ricordare, al resto dell'Europa è riservata invece una minore attenzione, sia qualitativa che quantitativa, molto più evidente nei manuali di storia rispetto a quelli di geografia. Le diverse culture, ma soprattutto il loro rapporto nelle società europee, sono ancora poco presenti, benché inizino a entrare lentamente e piuttosto indirettamente nei manuali adottati.

Bibliografia

E-1 Casa Editrice Santillana

Mascaró Florit, J. et al. (a cura di)

- 1995 *Geografía e Historia. Tercer curso [secundaria]. El sistema mundo. Del Antiguo Régimen a 1914*, Valéncia, pagg. 300 [E-1].
– *Geografía e Historia. Cuarto curso [secundaria]. El siglo XX: 1914-1989. El mundo actual. España, siglo XX*, Valéncia, pagg. 300 [E-1].
- 1997 *Geografía e Història. Primer curso [secundaria]. El mundo: grandes paisajes. Europa hasta el Año mil*, Valéncia, pagg. 240 [E-1].
– *Geografía e Historia. Segundo curso [secundaria]. El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones*, Valéncia, pagg. 247 [E-1].

Rafael Valls

E-2 Casa Editrice Ecir

Grupo Edetania [García Almiñana, E. et al.]

- 1996 *Geografía. ESO. Primer ciclo*, Valéncia, pagg. 244 [E-2].
- *Historia. ESO. Primer ciclo*, Valéncia, pagg. 203 [E-2].
- *Geografía. ESO. Segundo ciclo*, Valéncia, pagg. 279 [E-2].
- *Historia. ESO. Segundo ciclo*, Valéncia, pagg. 309 [E-2].

E-3 Casa Editrice SM

Sánchez, J. et al.

- 2000 *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 1*, Madrid, pagg. 271.
- Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 2*, Madrid, pagg. 271 [E-3].

Sánchez, J. e Zárate, A.

- 2000 *Milenio. Geografía. Segundo ciclo*, Madrid, pagg. 287 [E-3].

Santacana, J. e Zaragoza, G.

- 1999 *Milenio. Historia. Segundo ciclo*, Madrid, pagg. 319 [E-3].

E-4 Casa Editrice Vicens Vives

Pons Granja, J. et al.

- 1997 *Tiempo 1. Educación Secundaria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B*, Barcelona, pagg. 261 [E-4].

García Sebastián, M. et al.

- 1997 *Tiempo 2. Educación Secundaria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción B*, Barcelona, pagg. 269 [E-4].

Fernández, A. et al.

- 1998 *Tiempo 3. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Tercer curso. Opción B*, Barcelona, pagg. 289 [E-4].

Fernández, A. et al.

- 1998 *Tiempo 4. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Cuarto curso. Opción B*, Barcelona, pagg. 265 [E-4].

Tendenze attuali nei manuali spagnoli di storia e di geografia

E-5 Casa Editrice Anaya

González Gallego, I. et al.

- 1997 *Geografía e Historia. Primer ciclo.1*, Madrid, pagg. 217 [E-5].
Geografía e Historia. Primer ciclo.2, Madrid, pagg. 279 [E-5].

Prats, J. et al.

- 1998 *Geografía. Segundo ciclo*, Madrid, pagg. 311 [E-5].
– *Història. Segundo ciclo*, Madrid, pagg. 319 [E-5].

Pingel, F.

- 1994 *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
2000 «La dimensión europea en la concepción y práctica de la enseñanza de la historia en los países europeos», in Rafael Valls (a cura di), *La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis.

Taibo, C.

- 1996 «Los cambios en el Este en los libros de texto de enseñanza media», in *Educación Abierta*, 123.

Valls, R.

- 1994 «L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici spagnoli di storia», in F. Pingel, *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi:

verso una nuova comunità immaginaria europea?

Hélène Baeyens

Se nel corso di questo secolo l'Europa non è mai stata assente dai programmi di storia e di geografia dell'istruzione secondaria, il merito di ciò va certamente attribuito alla concezione universalista che la Francia ha della propria cultura: in geografia, l'Europa viene tradizionalmente rappresentata come un insieme di stati nazionali collocati su uno stesso continente, dei quali si studiano l'ambiente naturale, la situazione demografica e l'assetto politico-economico. L'eredità europea, poi, è una costante dei programmi di storia: la Grecia, Roma, il cristianesimo e il rinascimento costituiscono le tappe obbligate di tutti i programmi. Ciononostante, lo sforzo di socializzazione scolastica in funzione dell'Ue si è sviluppato soltanto verso la fine degli anni Settanta nei programmi di geografia, ricevendo notevole impulso all'inizio degli anni Ottanta. Oggi, all'inizio del XXI secolo, l'Europa viene trattata come un'entità al tempo stesso storica, geografica e prepolitica. In seno alla comunità pedagogica francese, la questione dell'insegnamento dell'Europa comunitaria rimane un impegno civico alquanto minoritario, al quale si dedica una ristretta cerchia di persone¹, benché nel frattempo la presentazione dell'Europa in quanto entità prepolitica vada trasformandosi. Nelle pagine che seguono analizzeremo tale dinamica sulla base dei più recenti programmi e dei manuali scolastici di sto-

¹ Maggiore attenzione viene tributata all'insegnamento della storia dell'Europa, che suscita dibattiti e polemiche tra gli storiografi, molti dei quali partecipano alla definizione dei programmi scolastici [cfr. Rousselier 1993; Bernstein et al. 1993; Becker 1995; Rioux 1996; Martin 1997].

Hélène Baeyens

ria-geografia e di educazione civica per le classi terze e quarte del *Collège d'Enseignement Général*². Dopo aver tentato di tracciare una panoramica globale sulla collocazione dell'Europa nei relativi programmi scolastici, ci accingeremo a ricomporre i contorni di una comunità immaginaria europea³.

1. La collocazione dell'Europa in quanto «entità storica e geografica» nei programmi dei Collèges d'Enseignement Général

Rammenteremo per prima cosa che in Francia il corso di studi denominato *Collège d'Enseignement Général*, – frequentato da studenti di età compresa tra i dieci e i sedici anni –, è organizzato sul periodo di quattro anni, corrispondenti alle classi sesta, quinta, quarta e terza. L'insegnamento della storia, della geografia e dell'educazione civica viene affidato a un solo insegnante che vi dedica dalle tre alle quattro ore settimanali: di queste, una è riservata all'educazione civica, materia il cui insegnamento è stato reintrodotto nel 1985 dal ministro dell'Istruzione Jean-Pierre Chevénement. I contenuti dei programmi di storia e di geografia sono riuniti in un unico testo scolastico, mentre quelli del programma di educazione civica si avvalgono di un manuale specifico. La dimensione euro-

² In Francia, le principali case editrici, che si spartiscono il mercato dell'editoria scolastica, sono Magnard, Hachette, Hatier, Belin, Bréal, Bordas e Nathan. I diciannove manuali presi in esame sono stati scelti a caso tra quelli pubblicati da queste case editrici.

³ Nel volume *Imagined Communities* [1983], Anderson mostra come le rotture culturali dell'epoca moderna, – a esempio la scomparsa della lingua latina, il declino dell'idea di potere per diritto divino, l'abbandono della concezione cosmologica della storia umana –, abbiano coinciso con lo sviluppo delle tecniche editoriali e di un capitalismo editoriale che svolge un ruolo prioritario nella rappresentazione della comunità nazionale. Generando una simultaneità di pensiero tra gli individui e collocandoli all'interno di una certa cultura, lo sviluppo della stampa contribuisce a rafforzare il sentimento di appartenenza a una comunità che è «immaginaria», – in quanto i cittadini di una nazione non potranno mai conoscere direttamente la maggior parte dei loro concittadini –, ma cionondimeno «comunità», poiché nello spirito di ciascun membro è presente l'immagine di una comunione di cittadini.

pea è solitamente ritenuta assai presente nei programmi del *Collège*: alcuni studiosi sono soliti fare riferimento alla tradizione «eurocentrica» dei programmi di storia e geografia della scuola francese.

Il programma di storia per le classi quinte del *Collège* [1997] è dedicato allo studio degli eventi compresi tra il medioevo e l'epoca moderna: l'impero bizantino, il mondo musulmano, l'impero carolingio, la cristianità occidentale, l'umanesimo, il rinascimento e la riforma, e infine l'Europa alla scoperta del mondo. In teoria tale programma è fortemente impenetrato su una prospettiva europea: di fatto, però, la dimensione europea appare poco esplicita nella presentazione dell'impero carolingio o della cristianità occidentale. Gli esempi che illustrano le caratteristiche dell'arte romanica e gotica sono prevalentemente francesi. La parte dedicata all'evoluzione della cristianità occidentale dall'XI al XV secolo, – urbanesimo, sviluppo dei commerci –, è occasione di una maggiore apertura alla dimensione europea con esempi italiani, inglesi e tedeschi, ciononostante il termine «Europa» viene usato raramente. Esso è maggiormente presente nelle pagine dedicate allo studio dell'umanesimo, del rinascimento e della riforma, ma anche in questo caso gli esempi citati provengono soprattutto dall'Italia e dalla Francia, con qualche eccezione per i Paesi Bassi e la Germania. In questo programma si offre dunque una prospettiva limitata all'Europa occidentale.

Il programma di storia per le classi quarte [1997], intitolato «Dall'epoca moderna alla nascita del mondo contemporaneo» è invece più apertamente europeo. Ne fanno parte lo studio dei secoli XVII e XVIII, – presentazione dell'Europa moderna, della monarchia assoluta in Francia e della crisi dell'assolutismo –, del periodo rivoluzionario, – principali fasi della rivoluzione in Francia, trasformazioni in Europa –, e infine dell'espansione europea del XIX secolo, – rivoluzione industriale, movimenti liberali e nazionalisti, spartizione del mondo, storia della Francia dal 1815 al 1914. Nel corso di questo programma, l'ampiezza della dimensione europea varia a seconda dei temi affrontati. La visione cartografica dell'Europa moderna comprende i regni di Francia, Spagna, Inghilterra, il regno di Napoli, la Russia, la Polonia e la Lituania, il sacro impero germanico, l'Ungheria, il Portogallo, le Province unite, i vari ducati

Hélène Baeyens

e repubbliche in territorio italiano, e, spesso ridotti a un terzo della loro effettiva estensione cartografica, i regni di Svezia e Norvegia. Il resto costituisce l'impero ottomano, del quale non si nomina alcuna regione o popolazione. Lo schema esclude dunque sia l'Europa del nord, sia le regioni europee assoggettate alla dominazione ottomana. La dimensione europea appare ineguale nella presentazione dell'arte barocca e di quella classica: mentre i manuali editi da Nathan [Marseille e Scheibling 1997, 1998 e 1999] e Hachette [Bouvet e Lambin 1997, 1998 e 1999] illustrano l'arte barocca con esempi italiani e francesi, i manuali Magnard [Casta e Doublet 1998 e 1999] e Bordas [Hugonie e Stern 1997; Klein e Hugonie 1998] mostrano soprattutto la diffusione di quelle correnti artistiche attraverso altri paesi.

La descrizione del periodo contrassegnato dalla crisi della monarchia assoluta è imperniata esclusivamente su esempi inglesi, francesi e americani. La rievocazione delle trasformazioni, subite dall'Europa durante il periodo rivoluzionario, è ridotta a una presentazione dell'epopea napoleonica e della sua fine: si descrive il modo in cui i principi della rivoluzione francese abbiano ispirato le rivolte dei paesi che parteciparono al congresso di Vienna nel 1815. In tre manuali, i dipinti *Dos de Mayo* e *Tres de Mayo* del Goya simboleggiano la rivolta contro le truppe napoleoniche.

Nei capitoli dedicati alla rivoluzione industriale, la dimensione europea viene integrata esclusivamente per mezzo di esempi tratti dalla storia inglese e tedesca. Il capitolo consacrato ai movimenti liberali e nazionali dell'Europa è invece quello in cui la prospettiva europea è più approfondita: gli esempi sono tratti da numerose nazioni, anche al di fuori dell'Europa occidentale, ma l'essenziale del discorso resta impernato sui processi di unificazione della Germania e dell'Italia. In termini quantitativi, un'importanza pressoché pari viene attribuita al capitolo sulla spartizione del mondo tra le nazioni europee.

La principale lacuna del programma di storia delle classi quarte resta dunque l'eliminazione quasi totale della storia dell'Europa settentrionale e dell'Europa ottomana.

Per ciò che riguarda la geografia, il programma per le quarte classi dedica la prima metà del tempo a una presentazione del continente europeo, – diversità dell'Europa: stati, popolazioni, lingue, re-

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

Tabella 1.

	Bordas	Hachette	Magnard	Nathan
Storia-geografia per le classi quarte 1998	335*	367*	318*	333*
I secoli XVII e XVIII				
Prospettiva nazionale	18	16	14	14
Prospettiva europea	30	30	26	28
Il periodo rivoluzionario				
Prospettiva nazionale	34	46	28	30
Prospettiva europea	12	14	12	12
L'Europa e la sua espansione				
Prospettiva nazionale	24	20	20	20
Prospettiva europea	58	79	69	79

* Tutti i numeri che compaiono in questa tabella si riferiscono al numero delle pagine complessive.

ligioni, clima e organizzazione spaziale; inoltre, studio di tre stati a scelta tra Germania, Russia, Regno Unito, uno stato mediterraneo –, e l'altra metà allo studio della Francia. Esaminando le carte geografiche, si deduce che le frontiere apparenti dell'Europa corrispondono alla linea tracciata dagli Urali e dal Caucaso.

All'Europa in quanto entità spaziale, storica e prepolitica viene dedicato, nei quattro manuali considerati, uno spazio compreso tra le 18 e le 34 pagine. I manuali Hachette [Bouvet e Lambin 1998] e Nathan [Marseille e Scheibling 1998] definiscono l'Europa rispettivamente come un continente e una «penisola». I manuali Bordas [Klein e Hugonie 1998] e Magnard [Casta e Doublet 1998] tentano invece di dare un'idea della complessità della definizione di Europa.

Ecco una citazione tratta dal manuale Bordas:

L'Europa non è un continente delimitato dal mare su tutti i lati. È una delle sei principali ripartizioni del mondo: la sua particolarità e la sua unità traggono origine dalla civiltà. Nel corso dei secoli, l'Europa ha accolto le eredità della Grecia e della Roma antiche, e quindi del cristianesimo. A partire dal XVI secolo, si è permeata di uno spirito

Hélène Baeyens

razionale, scientifico e tecnico. Lo stesso nome dell'Europa è di derivazione greca, e si riferisce alla figlia di un re fenicio allevata da Zeus... [Klein e Hugonie 1998, pag. 188].

Lo stesso manuale sottolinea quindi l'artificiosità dei confini europei affermando che:

per separare l'Europa dall'Asia, i geografi del tardo medioevo hanno eletto a frontiera le due catene montuose degli Urali a est e del Caucaso a sudest. La ragione principale di quella scelta stava nel fatto che al di là di quei monti le popolazioni non erano più cristiane ma pagane [i mongoli] o musulmane [i turchi]. I limiti dell'Europa sono stati fissati dalla storia: il suo territorio è quello della civiltà fortemente imprigionata dal cristianesimo dell'epoca medievale [pag. 190].

Il manuale Magnard di storia e geografia per le classi quarte [Casta e Doublet 1998] precisa che la frontiera degli Urali non è una vera e propria barriera naturale, e che

... l'Europa è una creazione della storia: l'elemento che unisce e al tempo stesso divide gli europei è una complessa eredità storica, formata nel corso di diversi millenni, la quale ha fatto dell'Europa uno dei centri economici del mondo contemporaneo. Ricca di un patrimonio nazionale e culturale assai vario, ma profondamente divisa da numerose e lunghe guerre, l'Europa tenta oggi di costruire la propria unità nel quadro dell'Ue [pag. 164].

L'Europa presentata nella cartografia che illustra i climi, le religioni e le popolazioni dei diversi stati è la cosiddetta «grande Europa»; ciononostante, nelle elaborazioni testuali i paesi dell'Europa orientale, sudorientale e settentrionale occupano una posizione alquanto marginale.

Nelle classi terze, l'Europa del XX secolo viene trattata nel quadro del programma di storia e geografia dedicato allo studio del «mondo contemporaneo». Il programma offre una panoramica assai sintetica della storia del XX secolo e dell'attuale assetto geopolitico. Lo studio della storia si sofferma in particolare sulla prima guerra mondiale, sulla nascita dei totalitarismi in Germania e in Unione sovietica, sulla seconda guerra mondiale, sulla crescita eco-

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

Tabella 2.

	Bordas	Hachette	Magnard	Nathan
Storia-geografia per le classi quarte 1998 [parte dedicata alla geografia]	335*	367*	318*	333*
Europa in generale	22	34	24	18
Stati europei	62	48	50	44
Francia	59	59	78	90

* Tutti i numeri che compaiono in questa tabella si riferiscono al numero delle pagine complessive.

nomica, sull'evoluzione demografica e sulle crescenti disparità delineatesi a partire dal secondo dopoguerra, e infine sulle varie fasi delle relazioni internazionali dalla guerra fredda fino ai giorni nostri, includenti relazioni tra est e ovest, decolonizzazione, disgregazione del mondo comunista.

L'Europa del XX secolo viene dunque presentata dapprima come un'Europa in guerra, terreno di esperimenti totalitari, – il fascismo italiano viene brevemente evocato in due manuali –, quindi come ostaggio della guerra fredda. Soltanto i manuali Berlin e Hachette dedicano qualche spazio alla situazione europea dopo la crisi del comunismo, rispettivamente di una e due pagine doppie.

La storia del XX secolo non è dunque analizzata alla luce di una prospettiva europea, bensì in una prospettiva mondiale. La dimensione europea è presente nei programmi e nei manuali scolastici francesi di storia e di geografia per le classi del *Collège*, ma se vi è «eurocentrismo» nei programmi di storia e di geografia, non possiamo certo dire che la storia e la geografia dell'Europa considerata nella sua accezione globale emanino un forte senso dell'identità europea.

La definizione di una comunità immaginaria europea, la promozione di un sentimento di identità europea emergono invece più esplicitamente dalle parti dedicate al processo di integrazione politico-economica della comunità.

Tabella 3.

	Belin	Hachette	Magnard	Nathan
Storia-geografia per le classi terze 1999	359*	367*	368*	367*
Storia				
Guerre mondiali, compresa la storia della Francia durante il secondo conflitto	52	52	42	56
Russia staliniana	8	14	12	12
Germania	6	15	14	16
Sviluppo economico e sue conseguenze	16	14	16	16
Evoluzione delle relazioni internazionali	28	34	30	32
Storia francese 1930-39/1945 sino ai giorni nostri	66	50	46	46
Comunità europea nel quadro delle relazioni est-ovest	4	2	4	1
Politica europea della Francia	4	3	2	0
Geografia				
Mondo	34	40	44	44
Stati Uniti	22	26	32	22
Giappone	16	22	18	16
Francia	41	40	48	35
Ue	22	22	26	20
Posizione economica della Francia nel contesto europeo	3	2 (cartina)	0	4

* Tutti i numeri che compaiono in questa tabella si riferiscono al numero delle pagine complessive.

2. *La comunità immaginaria europea tra stagnazione e ricomposizione*

Nei manuali scolastici pubblicati tra il 1988 e il 1993, la costruzione dell'Europa è stata oggetto di particolari attenzioni: i programmi di geografia e di educazione civica per le classi quarte proclamavano esplicitamente una volontà politica di socializzazione all'unificazione europea nella prospettiva del mercato unico. Diversi editori avevano incrementato il numero delle pagine

dedicate a questo argomento, mentre i manuali di educazione civica proponevano un approccio piuttosto attento e simbolico al tema della costruzione europea. Per ciò che riguarda la socializzazione all'unificazione europea, i programmi e i manuali attualmente in uso evidenziano invece un'evoluzione che, se giudicata a priori, potrebbe essere intesa come una sorta di regressione. In effetti, lo studio della costruzione europea appare meno sintetico e più dispersivo: mentre in precedenza la Cee faceva parte dei programmi di geografia e di educazione civica, ora il programma di educazione civica delle classi quarte affronta il tema della cittadinanza comunitaria, invece nelle terze il programma di geografia tratta l'Ue in quanto importante potenza economica, quello di educazione civica esamina le istituzioni europee e la cittadinanza comunitaria, e quello di storia analizza le tappe essenziali della costruzione europea. Tanto per la storia quanto per la geografia, le prospettive di studio hanno subito un'evoluzione marginale e si rivelano deboli sul piano simbolico. Il compito di disegnare i nuovi contorni della comunità immaginaria europea è dunque affidato all'educazione civica.

3. Una storia della costruzione europea assai succinta

Nella parte storica dei manuali per le terze classi del *Collège*, lo spazio accordato alla costruzione dell'Europa registra, rispetto ai manuali del 1993, un incremento relativamente modesto. Va tuttavia precisato che nel programma del 1998 questo argomento viene citato soltanto a titolo esplicativo:

le principali tappe dell'evoluzione delle relazioni internazionali a partire dal 1945, – bipolarismo mondiale, decolonizzazione, costruzione dell'Europa, scioglimento dei blocchi contrapposti –, vengono presentate mettendo in evidenza i fattori che hanno condotto dal bipolarismo all'attuale ordinamento mondiale.

Nelle parti dedicate allo studio della Francia, il programma cita invece la storia della politica francese europea e del processo di apertura verso l'Europa e il mondo.

Hélène Baeyens

A giudicare dalla struttura dei manuali, la costruzione dell’Europa appare dunque come un tema minore, succintamente trattato in uno spazio che va da un minimo di una pagina e un quarto a un massimo di quattro pagine, e comunque nel contesto delle relazioni tra est ed ovest o della presentazione del mondo attuale. Anche la storia della politica europea della Francia subisce un trattamento piuttosto sproporzionato che passa da zero a quattro pagine.

Nel complesso, l’itinerario della costruzione europea è descritto in maniera piuttosto scarna. Vengono dati alcuni riferimenti cronologici e fattuali: creazione della Ceca, fondazione della Cee, trattato di Maastricht e nascita della politica agricola comune nei manuali Belin [Zanghellini 1998; Knafou e Zanghellini 1999] e Magnard [Broquet e Carsenat 1998; Lauby 1999], sviluppo delle istituzioni nei manuali Hachette [Feuillard et al. 1998; Feuillart et al. 1999] e Belin, elezione del Parlamento europeo a suffragio universale e Atto unico nel manuale Magnard, date di ingresso dei nuovi paesi membri, convenzione di Schengen e nascita dell’euro nel manuale Belin. Le illustrazioni riproducono alcuni articoli del trattato di Roma nel manuale Nathan [Lambert et al. 1999; Neant et al. 1998] e del trattato di Maastricht nei manuali Hachette, Belin e Magnard, manifesti favorevoli o contrari alla costruzione dell’Europa, ritratti caricaturali. Il discorso dedicato alla politica europea della Francia è invece relativamente più omogeneo: viene rievocato il progetto iniziale di Jean Monnet, quindi la concezione gollista di un’Europa degli stati contrapposta alla visione federalista, il rilancio della visione europea durante la presidenza di François Mitterrand e l’importanza dell’asse franco-tedesco.

4. La costruzione europea in geografia: un oggetto del potere

L’inclusione dell’Europa tra le «maggiori potenze economiche» studiate nel programma di geografia, – trattate con sei o sette ore di insegnamento, pari a quelle dedicate agli Stati Uniti e al Giappone –, appare come un segnale di indebolimento ai fini della presentazione dell’Europa comunitaria. Ecco il testo del programma:

Dopo aver studiato, nel capitolo precedente, l’origine e le principali tappe della costruzione europea, si insiste qui sull’originalità di questa

entità costituita da un'associazione di stati indipendenti. Senza fare menzione delle istituzioni dell'Ue, ne vengono qui descritte la potenza economica e commerciale, i propositi, – non uniformemente condivisi –, di allargamento e approfondimento, il prestigio mondiale degli stati che ne fanno parte e i limiti del suo peso politico.

È nei manuali per le terze classi del *Collège* che il tema dell'Ue è affrontato nel modo più ampio e articolato. In uno spazio, compreso tra le 20 e le 26 pagine, gli autori dei testi convalidano la tradizionale interpretazione dell'unificazione europea come associazione di potenze. Dagli anni Sessanta fino ai nostri giorni, l'ossessione del potere costituisce in realtà un asse portante delle presentazioni scolastiche della costruzione europea. Tra gli anni Cinquanta e Settanta, il discorso verte soprattutto sulla volontà di restituire all'Europa il ruolo mondiale che le è proprio al cospetto dei due giganti economici. La tesi del continentalismo, detta anche «teoria dei grandi raggruppamenti», viene menzionata in poco meno della metà dei manuali pubblicati nel periodo 1950-70. Costruire l'Europa è un compito prioritario non tanto ai fini del mantenimento della pace, quanto piuttosto per il progresso economico della società europea, per «salvaguardarne il rango mondiale» e «l'autonomia nei confronti degli Stati Uniti». A partire dai primi anni Sessanta e durante il decennio successivo, numerosi manuali sottolineano con contenuta ma ben percettibile soddisfazione, il fatto che l'Europa abbia riconquistato un certo potere, e cercano di intravederne il ruolo sullo scacchiere mondiale. Negli anni Ottanta si esalta la superpotenza europea, con abbondanza di prove che sopravanzano nettamente i dubbi. La potenza commerciale della Cee viene dimostrata con dozzina di tabelle statistiche, dati, grafici sull'andamento del commercio estero, raffronti tra le produzioni europee e quelle statunitensi o giapponesi. Per esaltare la potenza simbolica dell'Europa se ne evidenziano i progressi tecnologici e le relazioni privilegiate con i paesi del terzo mondo. Negli anni Novanta, infine, il discorso sulla potenza europea sembra ampliarsi. L'elogio della forza commerciale dell'Europa conserva i suoi toni forti, ma scompaiono gli accenni allo sviluppo tecnologico e alla generosità verso i paesi in via di sviluppo. Gli ultimi manuali di storia, geografia e educazione civica suggeriscono che la forza dell'Europa risieda nel suo retaggio cultu-

rale e nelle forme della sua civiltà. La potenza politica viene espressa in termini di potere di attrazione: si sottolinea come l’Ue rappresenti un polo di organizzazione del continente, «un modello di stabilità e di democrazia all’alba del terzo millennio». L’introduzione, nei programmi di storia per l’ultimo anno della scuola media superiore, dello studio del «modello europeo» a fianco dei modelli americano, sovietico e cinese, equivale infine a una nuova conferma della potenza europea. Tale potenza è ora diventata un attributo particolare dell’*habitus* nazionale⁴, inteso al tempo stesso come tratto caratteristico della cittadinanza di uno stato nazionale e della nazionalità francese in particolare. Ogni nazione cerca di affermare la propria potenza, ma la tradizione politica francese intrattiene un rapporto particolare con tale nozione [Bastien 1997]. L’insistenza con la quale si sottolinea il potere dell’Europa unita sembra corrispondere alla proiezione sul piano europeo dell’*habitus* nazionale,

come se, sulle orme del XVIII secolo, essa [la Francia] coltivasse incessantemente la nostalgia di una perduta grandezza [Winock 1995]⁵.

I manuali che abbiamo preso in considerazione seguono scrupolosamente le direttive ufficiali. Tutti e quattro insistono pesantemente sulla forza commerciale dell’Ue: «potenza planetaria» nel manuale Nathan, «primo polo commerciale del mondo» nel manuale Magnard, «gigante economico» nel manuale Belin, «elemento chiave della triade» nel manuale Hachette.

⁴ In questo saggio intendiamo formulare alcune ipotesi sul peso dell’identificazione nazionale nella comprensione dell’impegno civico europeo, e sull’influsso dell’*habitus* nazionale nell’apprendimento della costruzione europea. Le concezioni veicolate attraverso i manuali scolastici a partire dalla fine degli anni Cinquanta sembrano confermare l’ipotesi adombrata da Norbert Elias sull’influenza dell’*habitus* nazionale ai fini della presa di coscienza della comunità europea. L’*habitus* nazionale è una sorta di «apprendistato sociale incorporato» che ciascun individuo, benché diverso da tutti gli altri, spartisce con tutti i cittadini della sua nazione. Secondo Elias, il legame con lo stato nazionale è ancora vivo e potente, e rappresenta la prima immagine di riferimento per l’identificazione del «noi».

⁵ Si veda in particolare Winock [1995] al capitolo 24, «La fièvre missionnaire», pagg. 218 sgg.

Va detto d'altronde che i manuali sono concordi anche nel sottolineare i limiti della potenza europea, in una serie di sottocapitoli intitolati: «L'Ue è davvero una grande potenza?» nel manuale Nathan, «I limiti del ruolo mondiale dell'Ue» nel manuale Magnard, «L'Ue di fronte alle sue sfide» nel manuale Hachette. Il manuale Belin si espriime in termini ancor più categorici:

[sebbene l'Ue possa sembrare] a prima vista, una grande potenza, [essa] non lo è nello stesso senso in cui lo sono gli Stati Uniti e il Giappone. L'Ue non è uno stato, bensì un'associazione di stati che mantengono le loro prerogative e presentano grandi diversità in svariati ambiti...

Soltanto il manuale Belin, seguendo gli orientamenti del programma ufficiale, accenna nel testo principale al prestigio mondiale degli stati membri dell'Ue, – che, nel caso della Francia, del Regno unito, della Spagna e del Portogallo sembra derivare prevalentemente dal retaggio dell'epoca coloniale. Per gli autori degli altri manuali, l'Ue resta una potenza incompleta: si parla di «un'unità politica da costruire» nel manuale Magnard, di «assenza di unità politica» nel manuale Nathan, di «insidie alla cultura e all'economia europee» ancora nel manuale Magnard.

Si passa quindi a definire una serie di obiettivi che consentirebbero di raggiungere la piena potenza: bisogna «ampliare e approfondire l'Ue» nei manuali Magnard e Nathan, «creare un senso di cittadinanza europea» e «ridurre le disparità economiche» nel manuale Magnard, «le diseguaglianze sul piano sociale e regionale» e «perseguire l'unificazione dello spazio europeo» nel manuale Nathan; in breve, l'Ue si trova a fronteggiare «sfide interne» ed «esterne» secondo il manuale Hachette. Il futuro dell'Ue appare incerto, poiché vi è una pluralità di interpretazioni del progetto europeo: l'opposizione tra Europa degli stati ed Europa federale viene evocata in tutti i manuali, come pure il tema dell'ampliamento dell'Ue a nuovi paesi e le sue conseguenze sulle istituzioni comunitarie.

Soltanto il manuale Belin propone un approccio sintetico della costruzione europea che valica nettamente l'ambito del discorso sulla potenza: si fa cenno al funzionamento delle istituzioni comunitarie e ai meccanismi della gestione finanziaria, ai poteri normativi attribuiti all'Unione e ai principi fondamentali del Mercato comune.

Hélène Baeyens

L'originalità dell'Ue è menzionata soltanto nei manuali Hachette, al capitolo «Un'associazione originale di stati», e Belin, quando si afferma che:

l'Ue: un'organizzazione di nuovo tipo: [...] l'Ue costituisce un sistema non classificabile, che non è possibile ricondurre a categorie già esistenti.

Soltanto il manuale Hachette sottolinea l'interazione tra ideali di pace e obiettivi di prosperità economica allo scopo di «fondare la pace sugli scambi».

Per far luce sulle tendenze che conducono verso la ricomposizione della comunità immaginaria europea è dunque necessario guardare al di là dei programmi di storia e geografia per le terze classi.

5. Verso la ricomposizione di una comunità immaginaria europea

Il programma di educazione civica della quarte classi del *Collège*, dedicato allo studio di «Libertà, diritti e giustizia» affronta nella sua terza e

Tabella 4.

I diritti dell'uomo e l'Europa (5-7 ore di insegnamento)

Estratto dal *Bulletin Officiel*, n. 113, febbraio 1997

I fondamenti di una cittadinanza europea

I valori comuni (2-3 ore)

I paesi membri dell'Ue si riconoscono nei valori democratici, nella difesa dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. La Corte europea dei diritti dell'uomo è la manifestazione concreta di questo patrimonio comune

Le identità nazionali (2-3 ore)

Ciascuno stato, con le modalità suggerite dalla sua storia e dalla sua cultura, mette in atto i principi comuni attraverso istituzioni diverse: gli esempi di tale diversità possono essere tratti dai sistemi scolastici, dal ruolo assegnato alle minoranze, dalle diverse accezioni del concetto di laicità dello stato e dai sistemi giuridici dei diversi paesi europei

La cittadinanza europea (1 ora)

L'Ue si basa su un'idea di cittadinanza che presuppone l'esistenza di diritti comuni nei paesi membri e la libera circolazione delle persone. La cittadinanza europea si concretizza inoltre nel diritto di voto alle elezioni europee e municipali.

ultima parte il tema dei «Diritti dell'uomo e l'Europa», ovvero «I fondamenti di una cittadinanza europea». Il programma intende presentare i «valori comuni» dei paesi che compongono l'Ue: valori democratici, ai quali si aggiunge l'impegno per la difesa dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali proclamati dalla Corte europea dei diritti dell'uomo. A fianco di questo patrimonio comune, il programma si propone di valorizzare la diversità delle «identità nazionali» per studiare, in ultima analisi, i diritti che la «cittadinanza europea» racchiude in sé [cfr. tabella 4].

Il tema della cittadinanza europea viene dunque introdotto quando gli studenti non hanno ancora ricevuto alcuna nozione in materia di unificazione europea. I manuali scolastici cercano di rimediare a questa lacuna delineando le tappe principali della costruzione europea e le sue principali concretizzazioni. In uno spazio compreso tra le 16 e le 30 pagine, i manuali affrontano un tema che veicola l'immagine di un'Europa delle nazioni, fondata sulla condivisione di valori comuni e sul rispetto delle identità nazionali, la cui istanza unificante è rappresentata per l'appunto dalla cittadinanza europea.

6. Sintesi dei riferimenti all'Europa e alla Ce e definizione dell'identità politica europea

La Ce viene dunque menzionata nella parte del programma intitolata «I diritti dell'uomo e l'Europa», la quale rimanda, senza distinguere chiaramente, tanto alla grande Europa, – l'Europa dei 41 del Consiglio d'Europa –, quanto all'Europa comunitaria. I manuali per le quarte classi del *Collège* evocano la grande Europa attraverso l'adesione alla Convenzione europea sui diritti dell'uomo ma si concentrano di fatto sulla Ce, presentata come uno spazio forgiato al tempo stesso nella diversità e nell'unità politica e culturale. La Convenzione europea sui diritti dell'uomo del Consiglio d'Europa⁶

⁶ La Convenzione europea sui diritti dell'uomo firmata il 4 novembre del 1950 definisce i diritti e le libertà politiche e civili che spettano a ciascun individuo. In caso di violazione di tali diritti, lo stato e i singoli cittadini possono appellarsi alla Corte europea per i diritti dell'uomo con sede a Strasburgo. Quest'ultima ha il potere di modificare senza appello le sentenze dei tribunali nazionali, comprese le corti costituzionali.

Hélène Baeyens

simboleggia l'unità politica europea, non soltanto dell'Europa comunitaria ma di un continente democratico in divenire.

L'identità politica dell'Europa comunitaria si definisce dunque soprattutto in termini di valori condivisi: democrazia, libertà individuale, umanesimo, uguaglianza, giustizia, rispetto dei diritti umani, solidarietà, tolleranza, laicità, protezione sociale; a questi si aggiunge il plusvalore dato dalla comune cittadinanza dell'Ue. Questo nuovo orientamento ha un corrispettivo nella vita politica francese, in particolare nelle esortazioni di François Furet [1988] a rimpiazzare le ideologie politiche del socialismo e del comunismo con l'ideologia dei «diritti dell'uomo». Va detto peraltro che questa proclamazione di valori comuni che si pretendono universali, se da un lato tende ad aggirare le problematiche dell'integrazione politica, dall'altro soddisfa pienamente la tradizionale ambizione dei francesi all'universalità politica.

I sei manuali di educazione civica per le quarte classi che dedicano una pagina doppia al tema della cittadinanza europea ne propongono un'accezione piuttosto ampia, menzionando le elezioni a suffragio universale, la libertà di circolazione degli individui all'interno dello spazio europeo e la libertà di prestazione di servizi, l'uguaglianza tra uomini e donne, la tutela della salute dei cittadini, la protezione dei bambini e dei portatori di handicap. Tutti i manuali elencano soltanto parzialmente i diritti inerenti alla cittadinanza europea in senso stretto, quali sono stati definiti dal trattato di Maastricht: la possibilità di votare ed eleggere cittadini stranieri alle elezioni europee e municipali è menzionata da tutti, ma soltanto due manuali accennano alla libertà di soggiorno; due citano il diritto di petizione di fronte al parlamento europeo, e altri due il diritto alla protezione diplomatica.

Attraverso questi manuali si osserva dunque lo sviluppo di un'accezione patrimoniale dell'identificazione europea, simile a quella già rilevata nei manuali di geografia. Ne risulta un'identità europea fondata su un patrimonio arricchito per strati successivi attraverso la storia. L'Europa è ricca di un'eredità storica accumulatisi nel corso dei secoli: l'antichità greco-romana che ha insegnato una certa concezione del diritto e della democrazia; il cristianesimo con la sua concezione dell'individuo e un patrimonio artistico comune; il razionalismo, infine, che ha incoraggiato lo sviluppo tecni-

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

co e scientifico. Il riferimento alla storia culturale europea serve pertanto a creare una continuità temporale con il presente e a legittimare il progetto europeo, rappresentato più o meno esplicitamente come uno strumento atto ad ampliare e salvaguardare quel patrimonio culturale.

Citiamo dal manuale Magnard [Broquet e Carsenat 1998]:

L'antichità greco-romana ha lasciato in eredità agli europei l'idea di democrazia, oltre a una certa concezione del bello, della ragione e del diritto. L'impronta del cristianesimo e del pensiero razionale sviluppatosi durante il Rinascimento va invece ricercata negli ideali di libertà e diritti dell'uomo cari ai filosofi dell'età dei lumi e nell'interesse per la scienza; il liberalismo e la rivoluzione industriale, infine, hanno contribuito a forgiare quella che potrebbe essere definita sensibilità europea [pag. 82].

Nel manuale Nathan [Neant et al. 1998], l'argomento è invece affrontato nei termini seguenti:

1. Una cultura condivisa: l'identità europea

La civiltà occidentale ha origini antiche. I greci ci hanno lasciato in eredità le prime forme di democrazia, mentre le leggi scritte dei romani hanno ispirato il nostro diritto. In epoca medievale, il cristianesimo si è imposto in Occidente: promotrice dell'insegnamento scolastico e sostenitrice della monarchia, la chiesa ha contribuito alla diffusione di un sapere comune e plasmato le mentalità. In ambito economico, il trionfo del capitalismo ha le sue radici nell'Europa dei mercanti e nella rivoluzione industriale. Oggi questa eredità è visibile ovunque. [...] Gli abitanti dell'Europa sono dunque consapevoli di appartenere allo stesso mondo [pag. 80].

7. L'affermazione di un «noi» francese e europeo

Per lungo tempo, i partner della Francia all'interno della Cee sono stati ampiamente ignorati nelle descrizioni della comunità stessa, che appariva pertanto come un fenomeno disincarnato, un'entità nuova ma astratta, e quasi del tutto distaccata dai singoli stati.

Hélène Baeyens

Il programma di educazione civica per le quarte classi, messo a punto nel 1997, offre finalmente una prospettiva sugli stati della comunità, anche se si tratta di una prospettiva fondata sulle differenze. Infatti,

ciascuno stato, con le modalità suggerite dalla sua storia e dalla sua cultura, mette in atto i principi comuni attraverso istituzioni diverse: gli esempi di tale diversità possono essere tratti dai sistemi scolastici, dal ruolo assegnato alle minoranze, dalle diverse accezioni del concetto di laicità dello stato e dai sistemi giuridici dei diversi paesi europei...

I manuali di educazione civica s'impegnano quindi a delineare quelle differenze, insistendo principalmente sulla diversità dei sistemi scolastici, sulla laicità e sul tema delle minoranze. Il filo conduttore del discorso è pertanto quello dell'unità nella diversità: gli europei condividono una serie di valori politici comuni ma si distinguono in base alla propria «identità nazionale». Una simile visione, che mette da parte l'idea di una «famiglia europea» in senso organico, può sembrare ancora debole sul piano simbolico ma rappresenta comunque un passo in avanti.

Tale argomentazione equivale infatti a un'estensione dell'ideologia multiculturale⁷, che si amplia fino a inglobare lo stesso processo di integrazione europea. Per controbattere le argomentazioni di quanti sostenevano che il processo di integrazione avrebbe portato a un'unificazione delle economie e delle culture, i responsabili della Ce hanno strumentalizzato il discorso scientifico dell'«unità nella diversità». La politica di sostegno alle lingue regionali e minoritarie, – come quelle irlandese, basca, catalana, corsa e bretone –, l'istruzione fornita ai bambini zingari nell'ambito del programma educativo Socrates, gli incentivi all'educazione e all'interculturalità

⁷ Il multiculturalismo rappresenta sin dagli anni Ottanta uno dei temi più dibattuti nell'ambito delle scienze sociali. Ai partigiani di una visione liberale che proclama il rispetto della libertà individuale si oppongono i sostenitori di una visione repubblicana della società pluralista. Il tema dell'unità nella diversità si pone come alternativa alla tradizionale contrapposizione tra un universalismo giacobino accusato di soffocare le diversità culturali e il comunitarismo di stampo americano, al quale si attribuisce una tendenza a istituzionalizzare le diversità con rischio di diluire il senso di appartenenza a una comunità nazionale.

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

previsti dall'iniziativa Comenius nell'ambito del programma Socrates 2, vanno annoverati tra gli effetti concreti di tale orientamento. È il caso di ricordare che le modalità di organizzazione dei programmi Socrates seguono lo schema dell'articolo 6 del trattato sull'Ue⁸.

Tabella 5.

	Belin	Bordas	Hachette	Hatier	Magnard	Nathan
Educazione civica per le classi quarte 1998	79*	93*	94*	95*	95*	95*
Storia						
Valori comuni	6	8	2	6	2	6
Differenze nazionali	4	6	6	4	16	4
Cittadinanza europea	2	2	2	2	2	–
Altro (storia o politica dell'Ue)	6	8	6	10	10	6
<i>Totali</i>	18	24	16	22	30	16

* Tutti i numeri che compaiono in questa tabella si riferiscono al numero delle pagine complessive.

Il programma di educazione civica per le terze classi del *Collège*, incentrato sullo studio della cittadinanza e della repubblica francese [*Bulletin Officiel* 1998], integra in tale ambito anche la dimensione comunitaria: in un sottocapitolo che definisce il concetto di cittadinanza come «l'appartenenza a una comunità politica e la fedeltà a uno stato» si afferma a fine paragrafo che «nell'Ue, il tratta-

⁸ Art. 6 [ex art. F]: 1. L'Unione è fondata sui principi della libertà, della democrazia, del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali e dello stato di diritto: tali principi sono comuni a tutti gli stati membri. 2. L'Unione rispetta i diritti fondamentali quali sono garantiti dalla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali firmata a Roma il 4 novembre del 1950, e quali risultano dalle tradizioni costituzionali comuni agli stati membri, in quanto principi generali del diritto comunitario. L'Unione rispetta l'identità nazionale dei suoi stati membri. 3. L'Unione si munisce dei mezzi necessari per raggiungere i propri obiettivi e portare a buon fine le proprie iniziative politiche.

to di Maastricht rappresenta un primo tentativo di definire i diritti dei cittadini europei»; inoltre, nell'ambito dello studio dell'«organizzazione dei poteri della repubblica», il programma prescrive l'analisi «delle istituzioni francesi e dell'Ue» e la presentazione, «con l'aiuto di un esempio, come politica agricola comune, politica ambientale, ecc., delle tappe della costruzione europea». Il programma evidenzia dunque un mutamento del rapporto di identificazione con la Ce: la dimensione europea si affianca a quella nazionale e fa emergere l'idea di un «noi» francese e europeo.

Benché la presentazione di questo tema mostri notevoli differenze nei quattro manuali selezionati, tutti definiscono il funzionamento istituzionale della Ce e i diritti inerenti alla cittadinanza europea. Rispetto ai manuali precedenti, la presentazione delle istituzioni europee è meno dettagliata, e i ruoli dei vari organismi sono appena accennati. Nei manuali Magnard [Lauby 1999] e Bordas [Longuet et al. 1999], tuttavia, il tono è assai più entusiastico: il primo presenta la bandiera, l'inno e il passaporto dell'Europa unita, un manifesto relativo alla festa dell'Europa e la Carta sociale europea, e propone un'analisi critica sul futuro dell'Europa mediante l'introduzione di temi come «un'Europa troppo economica?», «i rischi dell'eurocrazia», «un'Europa troppo poco presente sulla scena internazionale», e «un'Europa troppo chiusa» verso i paesi che intenderebbero aderirvi. Il manuale Bordas introduce l'argomento con il titolo di *Verso l'homoeuropaeus* e dedica una doppia pagina alla politica ambientale dell'Ue. Nei manuali Nathan [Lambert 1999] e Magnard, invece, è l'introduzione dell'euro a essere trattata in due pagine. I manuali Bordas e Hachette [Feuillard et al. 1999] affrontano il tema dei rapporti conflittuali tra diritto nazionale e diritto comunitario, il primo menzionando la preminenza del diritto comunitario, il secondo il conflitto di sovranità tra la normativa europea e quella francese sulla caccia.

A partire dai primi anni Novanta, il tema del contributo della scuola alla formazione di una cittadinanza europea ha suscitato crescente interesse: ciononostante, il numero delle forze realmente interessate al problema permane limitato, e lo studio scolastico dell'Europa comunitaria non è mai stato oggetto di una riflessione pedagogica approfondita, non essendo considerato di importanza prioritaria. Come afferma la Ozouf, i programmi e i manuali scolastici della terza repubblica francese si concentravano non sulla re-

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

Tabella 6.

	Bordas	Hachette	Magnard	Nathan
Educazione civica per le classi terze 1999	95*	109*	159*	111*
Spazio dedicato all'Ue	6,5	8	10	6

* Tutti i numeri che compaiono in questa tabella si riferiscono al numero delle pagine complessive.

pubblica in sé, quanto piuttosto sui comportamenti e sui valori necessari a vivere entro i suoi confini. Quei programmi e quei manuali scolastici cercavano di presentare alle giovani generazioni la Francia, la sua geografia e la sua storia «esemplari», trasmettendo valori quali la libertà di voto e la solidarietà. La diffusione delle argomentazioni scientifiche che esaltano la cittadinanza europea fondata su una cultura politica comune, – fatta di democrazia, tolleranza, diritti umani, rispetto dell'ambiente –, paradossalmente associata a una valorizzazione dell'insegnamento dell'«Europa» in senso lato, equivale a un riavvicinamento a questa logica. A nostro giudizio, tale approccio è di dubbia efficacia in quanto troppo debole per suscitare un sentimento di profonda identificazione con la Ce.

In effetti, la costruzione europea presenta una configurazione del tutto diversa da quella degli stati nazionali. All'epoca della costruzione dell'identità nazionale vi era un'unità sostanziale tra la repubblica, la scuola e la stessa Francia: per il fatto stesso di essere studenti, i giovani francesi erano cittadini della repubblica; quest'ultima, a sua volta, veniva presentata come il trionfale coronamento dell'intera storia francese. Nel caso della socializzazione degli studenti all'unificazione europea, non è possibile stabilire una congruenza analoga: l'Europa non è la costruzione europea, e la scuola rimane una scuola nazionale. Non si può pretendere che l'insegnamento dell'Europa storica e geografica, benché sorretto dalla trasmissione di un insieme di valori comuni e da un rafforzamento della formazione linguistica, sia sufficiente a forgiare dei cittadini europei responsabili. Lo studio della costruzione comunitaria appare indispensabile alla formazione di un atteggiamento critico il quale, a sua volta, è indispensabile alla preparazione di una società di cittadini «illuminati»,

Hélène Baeyens

la cui fedeltà all'Europa si costruisca nella libertà e nell'intelligenza. Oggi, tuttavia, la presentazione della costruzione europea nelle classi del *Collège* francese è indubbiamente insufficiente. Anche lo studio dell'Europa in quanto entità storica e geografica ha registrato scarsi progressi a fronte degli sconvolgimenti politici verificatisi nel continente a partire dal 1989: la cortina di ferro impedisce tuttora uno studio adeguato dell'Europa, rendendo difficile l'identificazione con uno spazio europeo prossimo ad ampliarsi.

Bibliografia

- Anderson, B.
1983 *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso.
- Baeyens, H.
Les stratégies de socialisation scolaire à l'unification européenne: une dynamique saisie à partir des programmes et manuels scolaires des années 1950 à 1998, tesi di laurea in Scienze politiche, Grenoble, Università di Grenoble 2.
- Bastien, F.
1997 «L'identité française et l'intégration européenne», in *Relations internationales*, n. 90.
- Becker, J.-J.
1995 «Comment écrire l'histoire de l'Europe?», in *Historiens et Géographes*, n. 347, febbraio.
- Bernstein, S. et al.
1993 «L'Europe à l'école», in *Le débat*, n. 77, novembre-dicembre.
Bulletin Officiel, f. s., n. 1, 1° febbraio 1997 e n. 10, 15 ottobre 1998.
- Brandts, E.
1995 «Europa in ausgewählten Geografielehrbüchern Frankreichs», in F. Pingel et al., *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, M. Diesterweg.
- Elias, N.
1987 *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt am Main,

L'Europa nei programmi e nei manuali scolastici francesi

- Suhrkamp [trad. it. *La società degli individui*, Bologna, Il Mulino, 1990].
- 1989 *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. Und 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main., Suhrkamp [trad. it. *I tedeschi: lotte di potere ed evoluzione dei costumi nei secoli XIX e XX*, Bologna, Il Mulino, 1991].
- Furet, F.
- 1998 «La France unie», in *La République du centre. La fin de l'exception française*, Paris, Calman-Lévy.
- Jeismann, M.
- 1995 «Nationalgeschichte als Illustration des Europäischen. Die Darstellung Europas in französischen Schulgeschichtbüchern», in F. Pingel et al., *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, M. Diesterweg.
- Martin, J.-C.
- 1997 «Pour une histoire “principielle” de l’Europe», in *Vingtième siècle. Revue d’histoire*, n. 51, gennaio.
- Ozouf, M.
- s.d. «Quand la République s’apprenait au tableau noir», in *Les collections de l’histoire*, n. 6, pagg. 60-66.
- Rioux, J.-P.
- 1996 «Pour une histoire de l’Europe sans adjectif», in *Vingtième siècle. Revue d’histoire*, n. 50, aprile-giugno.
- Rousselier, N.
- 1993 «Pour une écriture européenne de l’histoire de l’Europe», in *Vingtième siècle. Revue d’histoire*, n. 38, aprile-giugno.
- Winock, M.
- 1995 *Parlez-moi de la France*, Paris, Plon.

Manuali scolastici analizzati

- Allaire, M. e Chagnollaud, D. (a cura di)
1998 *Education civique 4^e*, documents et exercices, Paris, Hatier.

Hélène Baeyens

- Bouvet, C. e Lambin, J. M. (a cura di)
1997 *Histoire-Géographie 5^e*, Paris, Hachette.
1998 *Histoire-Géographie 4^e*, Paris, Hachette.
1999 *Histoire-Géographie 3^e. Le monde d'aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- Broquet, S. e Carsenat, D.
1998 *Education civique 4^e*, Paris, Magnard.
- Casta, M. e Doublet, F. (a cura di)
1998 *Histoire-Géographie 4^e*, Paris, Magnard.
1999 *Histoire-Géographie 3^e*, Paris, Magnard
- Feuillard, D. et al.
1998 *Education civique. Liberté, droits, justice 4^e*, Paris, Hachette.
- Feuillard, D. et al. (a cura di)
1999 *Education civique 3^e*, Paris, Hachette.
- Hugonie, G. e Stern, M. (a cura di)
1997 *Histoire-Géographie 5^e*, Paris, Bordas.
- Klein, B. e Hugonie, G. (a cura di)
1998 *Histoire-Géographie 4^e*, Paris, Bordas.
- Knafou, R. e Zanghellini, V. (a cura di)
1999 *Histoire & Géographie 3^e*, Paris, Belin.
- Lambert, A. et al.
1999 *Education civique 3^e. Demain. citoyens*, Paris, Nathan.
- Lauby, J. P.
1999 *Education civique 3^e*, Paris, Magnard.
- Longuet, J. et al.
1998 *Education civique 4^e*, Paris, Bordas.
1999 *Education civique 3^e. Objectif citoyen*, Paris, Bordas.
- Marseille, J. e Scheibling, J. (a cura di)
1997 *Histoire-Géographie 5^e*, Paris, Nathan.
1998 *Histoire-Géographie 4^e*, Paris, Nathan.
1999 *Histoire-Géographie 3^e. Le monde d'aujourd'hui*, Paris, Nathan.
- Neant, H. et al.
1998 *Education civique 4^e. Demain, citoyens*, Paris, Nathan.
- Zanghellini, V. (a cura di)
1998 *Education civique 4^e*, Paris, Belin.

L'Europa del Novecento: un'analisi dei manuali di storia

della scuola media italiana degli anni Novanta

Luigi Cajani

Di recente lo studio della storia del Novecento ha assunto un rilievo del tutto nuovo nella scuola italiana. Infatti un decreto del ministro della pubblica istruzione, Luigi Berlinguer, pubblicato il 4 novembre 1996, ha stabilito che il programma di storia dell'ultimo anno di ogni ciclo scolastico sia interamente dedicato allo studio di questo secolo, invece di iniziare con il congresso di Vienna, come avveniva in passato. Il decreto non dà alcuna indicazione sui contenuti, ma si limita a ristrutturare la scansione cronologica dei programmi per tutti gli anni precedenti.

Negli ultimi anni i manuali di storia italiani hanno subito dunque una profonda ristrutturazione, tanto più sensibile nella scuola media, dove la storia, dalle origini ai nostri giorni, viene studiata nell'arco di tre anni, minore è stato invece l'impatto nella scuola secondaria superiore, licei e istituti tecnici, dove lo stesso arco cronologico viene studiato in un periodo di cinque anni. Maggiore spazio alla storia del Novecento ha significato anche una riapertura della riflessione sul suo insegnamento, che è particolarmente delicato anche perché frequentemente viene influenzato dal dibattito politico in corso. In queste pagine darò conto di come i manuali italiani di storia affrontano in particolare la storia europea del Novecento, prendendo in considerazione sia manuali della vecchia sia della nuova generazione¹.

¹ I manuali esaminati sono i seguenti: a) M. Flores (con la coll. di G. Calchi Novati, A. Luzzatto, I. Rosato, B. M. Scarcia-Amoretti e A. Aretini), *Storia. Il mondo, popoli, culture, relazioni*, vol. 3: *La società contemporanea dalla metà dell'Ottocento agli scenari del presente*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori,

Come premessa generale va osservato che i manuali italiani di storia sono ancora fondamentalmente eurocentrici, anche se in alcuni, – in particolare, fra quelli qui esaminati, il Flores –, c’è un primo sforzo per allargare l’orizzonte. Fino agli inizi dell’Ottocento il resto del mondo viene preso sommariamente in esame solo nel momento in cui viene in contatto con l’Europa. Manca insomma una visione globale della storia. Il quadro comincia a cambiare con la seconda metà dell’Ottocento, quando una sempre maggiore attenzione viene dedicata agli Usa, in quanto potenza emergente sul piano internazionale. Si tratta qui non di un superamento della prospettiva eurocentrica, ma solo di un suo allargamento spaziale, in quanto gli Usa condividono con l’Europa non solo l’origine della maggior parte dei loro abitanti, ma anche e soprattutto lo sviluppo sociale, tecnologico e culturale. A esempio, nei due capitoli iniziali del manuale del Flores, che recano rispettivamente il titolo «La civiltà industriale nella seconda metà dell’Ottocento» e «Le classi sociali», si trova una trattazione unitaria di questi fenomeni, con una serie di esemplificazioni, sia per quanto riguarda il testo che le illustrazioni, nelle quali gli Usa figurano accanto ai vari paesi europei. A proposito dello sviluppo delle ferrovie vi si legge che²:

l’Inghilterra era il paese che aveva la rete ferroviaria più sviluppata, ma anche in Germania, in Francia e negli Stati Uniti le ferrovie conobbero dopo il 1850 una rapidissima diffusione ... L’Italia, grazie ai trafori del Moncenisio nel 1871 e del San Gottardo nel 1882, migliorò le comunicazioni con il resto dell’Europa. Le due coste degli Stati Uniti vennero collegate tra loro per la prima volta nel 1869 con la ferrovia

1994; b) Antonio Londrillo, *Viaggio nella storia*, vol. 5: *Il novecento*, Milano, Gruppo Ugo Mursia, 1997; c) Lorenzo Banfi, *La storia e noi*, vol. 3: *Il novecento*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1997; d) Silvio Paolucci e Giuseppina Signorini, *Il corso della storia*, voll. 2 e 3: *Il novecento*, Bologna, Zanichelli, 1997; e) Federica Ballesini, *I sentieri della storia*, vol. 3: Novara, Istituto Geografico De Agostini, 1996 [dal 1815]; f) Aldo Budriesi, *Tu e la storia*, vol. 3, Torino, Loescher, 1995 [dal 1815]; g) E. Beniamino Stumpo e M. Teresa Tonelli, *La memoria e la storia*, vol. 3: Firenze, Le Monnier, 2000 [*novecento*];

² Nelle citazioni sono riportate tutte le evidenziazioni grafiche originali.

che da Boston, sull'Oceano Atlantico, giungeva a San Francisco, sull'Oceano Pacifico [Flores 1994, pag. 20].

Lo stesso vale per il Novecento. Nel capitolo 10 dello stesso manuale, che reca il titolo «Le trasformazioni sociali fra le due guerre» a illustrare la diffusione della radio ci sono una foto dell'italiana Radiobalilla e quella di uno speaker al microfono della stazione radio statunitense Nbc, mentre la storia dell'automobile è illustrata da una Bentley, da una Aston Martin, da una Lincoln e da un momento delle Mille Miglia [Flores 1994, pagg. 178 sgg.].

Analogamente nel manuale di Londrillo il contesto trattato nel capitolo iniziale, che reca il titolo «Il mondo alle soglie del XX secolo», è quello dell'Europa insieme agli Usa, ancorché accanto a queste aree industrializzate occidentali si nomini anche il Giappone. Ma, appunto, per il paese asiatico non si va oltre la semplice citazione [Londrillo 1997, pag. 202].

Insomma, gli Usa sono visti come un pezzo di Europa fuori dell'Europa, il che non avviene per gli stati dell'America Latina, che pure hanno anch'essi una popolazione e una cultura fortemente segnati dall'origine europea, ma le cui vicende storiche sono state per molti aspetti diverse da quelle dell'Europa.

Nello studio della storia della seconda metà dell'Ottocento emerge un altro elemento che sposta almeno in parte lo sguardo al di là dell'Europa, e cioè il colonialismo, che in quel periodo raggiunge la sua fase più alta. Se in alcuni manuali l'attenzione rimane sempre rivolta ai colonizzatori, – come è il caso del Flores [1994, pagg. 102-13] e del Ballesini [1996, pagg. 142-45] –, in altri ci si sofferma anche sui colonizzati. È il caso del Banfi [1997, pagg. 9 sgg.] che, dopo aver parlato della corsa alle colonie, illustra le condizioni dell'Africa in due paragrafi, intitolati l'uno «L'Africa prima della colonizzazione» e l'altro, con un linguaggio assai carico emotivamente, «L'Africa violentata dagli europei» [Banfi 1997, pagg. 12 sgg.]. Anche il manuale di Paolucci e Signorini inserisce nel capitolo 4, intitolato «Gli europei si spartiscono il mondo», una scheda intitolata «Gli indigeni d'Australia e di Nuova Zelanda» e un'altra intitolata «L'Africa prima della conquista». Una buona attenzione viene inoltre dedicata da alcuni manuali anche a India e Cina: a esempio Paolucci e Signorini al capi-

tolo 6 con «L’Oriente nell’età degli imperi coloniali» [1997, pagg. 88-102] e il Budriesi [1995, pag. 124] con la scheda di approfondimento intitolata «La Cina e la sfida coloniale europea». Quanto al Giappone, per il suo ruolo di prima grande potenza asiatica, esso ha sempre una collocazione di rilievo.

La storia italiana occupa naturalmente uno spazio notevole, ma non prevalente, e soprattutto molto vario da manuale a manuale, con un massimo di trattazione nei manuali di Banfi del 37% e di Londrillo del 36%, e un minimo nel manuale di Paolucci e Signorini del 15%. Per quanto riguarda la storia dell’Europa, l’accento è posto sulla dimensione continentale dei fenomeni, ed è in questo contesto che vengono inserite le particolari vicende dei vari stati. Questa tendenza si riscontra in tutti i manuali: l’analisi quantitativa mostra che lo spazio dedicato ai singoli paesi europei oscilla fra l’8 e il 13%, ed è in buona parte assorbito dalla storia della Germania nazista e della Russia rivoluzionaria, temi che non possono non avere un grande spazio nella storia del Novecento. Nel manuale di Flores, a esempio, dei sei capitoli che compongono la prima sezione, «L’Europa e il mondo nell’età dell’imperialismo: 1850-1914», tre affrontano questioni su scala europea, come «La civiltà industriale nella seconda metà dell’Ottocento», «Le classi sociali» e «La società borghese», uno tratta le questioni specifiche di Inghilterra, Francia, Russia, Germania e Austria-Ungheria, uno la storia italiana e l’ultimo la storia delle due potenze extraeuropee, Usa e Giappone. Si distingue, nell’accentuare la dimensione europea, Ballesini, che inserisce all’interno di questa anche la storia italiana, la quale di solito viene trattata a parte. A esempio, il capitolo dedicato agli anni fra ottocento e novecento è intitolato «Europa e Italia alle soglie di un nuovo secolo», e contiene tre paragrafi sulla storia europea, uno sulle vicende diplomatiche, uno sulla società di massa e uno sulla questione sociale e sull’emancipazione femminile, seguiti da due paragrafi sull’Italia, dalla sinistra storica a Giolitti. Il primo di questi paragrafi si apre con queste parole, che vogliono sottolineare il collegamento fra la storia d’Italia e quella degli altri stati europei:

anche il regno d’Italia, al pari delle altre nazioni occidentali, attraversa l’ultimo quarto del secolo XIX e si inoltra nel XX fra stridenti contrasti [Ballesini 1996, pag. 166].

La dimensione europea è ancora più forte per quanto riguarda il periodo fra le due guerre mondiali. Nel Banfi, a esempio, a parte un capitolo sul fascismo italiano, ce n'è uno, il sesto, intitolato «Il mondo tra le due guerre», nel quale si parla della Francia, della Gran Bretagna, della Germania da Weimar a Hitler e della Russia staliniana. Il nazismo, nonostante la sua importanza, non ha una collocazione separata neppure nei manuali di Ballesini (cfr. cap. 12: «L'Europa nel dopoguerra: le crisi e il nazismo») e di Londrillo (cfr. unità didattica 15: «L'Europa e gli altri continenti tra le due guerre mondiali»). Il manuale di Flores spinge l'accentuazione della dimensione europea ancora più in là, togliendo autonomia anche al fascismo italiano e inserendolo nel capitolo dal titolo «Il difficile dopoguerra», dove parla anche della repubblica di Weimar, degli stati dell'Europa centro-orientale e dell'Urss da Lenin a Stalin. Solo il manuale di Paolucci e Signorini [1997] dedica al nazismo un capitolo a parte [cap. 12, pagg. 190-202].

Per quanto riguarda lo schema interpretativo di fondo, tutti i manuali adottano lo stesso modello: il Novecento si apre con l'Europa al massimo del suo potere, il cui declino giunge però ben presto, con la prima guerra mondiale. La seconda guerra mondiale vede il compiersi di questo processo di decadenza, che però si accompagna a una rinascita, che passa per il processo di unificazione iniziato con il trattato di Roma.

Esaminiamo come vengono presentati questi quattro punti.

L'acme della potenza europea coincide con l'espansione coloniale della seconda metà dell'Ottocento. Si legge nel Londrillo [1997, pag. 210] che:

agli inizi del Novecento, l'Europa si presentava ormai come la «padrona del mondo»: le colonie che dipendevano dalle potenze europee occupavano 43 milioni di chilometri quadrati (ben quattro volte la superficie del nostro continente).

A questi territori bisognava aggiungere vasti stati come la Cina e l'impero ottomano, nominalmente indipendenti, ma di fatto influenzati dalle decisioni politiche ed economiche dell'Europa.

Accanto all'Europa non viene dimenticata l'altra potenza occidentale in quanto:

Luigi Cajani

ai dominii delle nazioni europee bisogna aggiungere quelli degli Stati Uniti, che, alla fine del secolo, possedevano l'isola di Portorico, nell'America Latina, e numerosi possedimenti coloniali nell'Oceano Pacifico [Londrillo 1997, pag. 210].

Il colonialismo europeo è presentato con toni molto severi. Paolucci e Signorini da un lato e Ballesini dall'altro, a esempio, aprono il già ricordato capitolo 4 con due citazioni di Cecil Rhodes e di Jules Ferry, a riassumere l'ideologia colonialista e il suo legame con il razzismo.

Io credo che i popoli indigeni [d'Asia e d'Africa] siano destinati a cadere gradualmente sotto la dominazione degli Europei... Noi dobbiamo essere i loro padroni....,

sono le parole del primo. E quelle del secondo suonano così:

Bisogna affermare che le razze superiori hanno dei diritti nei confronti di quelle inferiori. Al diritto corrisponde un dovere che pesa su di loro: quello di civilizzare le razze inferiori [Paolucci e Signorini 1997, pag. 58].

Meno suggestiva e più analitica l'impostazione del Flores, che dedica due pagine all'esposizione delle cause economiche, politiche, militari e sociali dell'imperialismo, e poi affronta gli aspetti ideologici del colonialismo in una serie di paragrafi dai titoli comunque assai eloquenti: «I paesi conquistati sono considerati non solo arretrati, ma anche 'selvaggi'»; «I diritti degli europei: conquista e sfruttamento»; «I doveri degli europei: portare la civiltà in tutto il mondo»; «L'ideologia dell'imperialismo: solo quella bianca è civiltà» [Flores 1994, pagg. 105 sgg.].

In questa generale condanna dell'ideologia colonialista il vertice, quanto a visibilità, lo tocca il manuale di Budriesi, che fin dal titolo del capitolo instilla nel lettore un atteggiamento critico nei confronti dell'Europa, attraverso l'uso delle virgolette: «L'espansione della 'civiltà' europea nel mondo» [Budriesi 1995, pag. 120].

I manuali si soffermano anche sulle conseguenze a lungo termine del colonialismo. Si legge, a esempio nel Flores, che:

molti dei problemi di oggi affondano le loro radici nell'età dell'imperialismo, per esempio quello del mancato sviluppo di una parte del mondo e quello delle tensioni sociali e politiche esistenti in molte parti del pianeta [Flores 1994, pag. 102].

E analogamente si esprime il manuale di Paolucci e Signorini [1997] quando afferma che:

la divisione tra regioni ricche e regioni povere, tra economie e società progredite e arretrate, tra popoli forti e deboli nella storia c'era sempre stata. Tuttavia le distanze fra gli uni e gli altri non erano mai state incolmabili. Nel corso dell'Ottocento, invece, la differenza fra i paesi occidentali e il resto del mondo si accentuò, con rapidità crescente.

Gli abitanti dei paesi sviluppati industrialmente diventarono sempre più forniti di capitali e di beni, mentre, al contrario, gli abitanti dei paesi arretrati si impoverirono sempre di più e sembravano destinati a restare perennemente confinati nella loro arretratezza [pag. 62].

Oltre ad affermare il proprio dominio coloniale, L'Europa in quel periodo conobbe un grande sviluppo economico, scientifico e tecnologico. Ciò portò al diffondersi di un «clima di ottimismo e di fiducia nel futuro», – così si legge a pagina 244 nel manuale di Londrillo [1997] –, a cui mise bruscamente fine la prima guerra mondiale. Le cause di questa guerra sono individuate da tutti i manuali nelle rivalità imperialistiche fra le grandi potenze, con la conseguente corsa agli armamenti, negli strascichi di conflitti precedenti, come quello franco-prussiano, e nelle tensioni nazionalistiche, forti soprattutto nell'Europa centro-orientale.

Con la prima guerra mondiale il ruolo mondiale dell'Europa comincia a perdere di peso. Il Flores [1994], a pagina 140, sintetizza il fatto dicendo che:

la guerra aveva dimostrato che l'Europa non costituiva più l'unico centro economico e politico del mondo. Anche le potenze del continente americano e asiatico erano ormai protagoniste della storia del novecento.

Gli Usa avevano infatti deciso le sorti sul campo di battaglia, – «Gli Usa entrano in guerra e diventano arbitri del conflitto»: così recita a pagina 194 una glossa del Ballesini [1996] –, e influirono poi notevolmente, con i quattordici punti di Wilson, sulla conferenza di pace. Ma, a parte il quadro mondiale, grave era soprattutto la crisi interna dell’Europa, crisi materiale e morale che investì, anche se in misura diversa, sia i vinti che i vincitori. Alcuni manuali sintetizzano la situazione dell’Europa con titoli di grande effetto. Il Londrillo [1997] ha una scheda a pagina 305 dal titolo «Un continente stremato», e il Banfi, in un paragrafo del suo manuale intitolato «Il dopoguerra: l’Europa in ginocchio», scrive che:

al termine della prima guerra mondiale l’Europa conobbe un periodo di profonda crisi. Il conflitto aveva provocato circa 10 milioni di vittime, in gran parte uomini validi costretti a abbandonare il proprio lavoro. I territori in cui si era combattuto avevano subito gravissimi danni: case, campi strade, ferrovie, ponti erano stati distrutti. La produzione agricola europea si era globalmente ridotta del 30% e quella industriale del 40%: le uniche industrie a aver goduto di un consistente sviluppo erano state quelle belliche.

Disoccupazione e inflazione furono i due più gravi problemi che i Paesi europei dovettero affrontare.

Il ritorno in patria dei soldati aumentò, infatti, la disponibilità di manodopera, che non era tuttavia utilizzabile a causa della difficoltà in cui si trovavano le industrie, – anche quella bellica stava rallentando la produzione e la sua riconversione a attività di pace presentava gravi problemi.

Durante il conflitto, inoltre, gli stati belligeranti si erano pesantemente indebitati con gli Stati Uniti e, per far fronte alle gravose e continue spese, avevano stampato cartamoneta in quantità eccessiva, provocando una repentina perdita del valore del denaro e un aumento vertiginoso dei prezzi [Banfi 1997, pag. 146].

Nel quadro di questa generale crisi postbellica viene inserito l’affermarsi di regimi dittatoriali. Ancora il Banfi scrive, in una scheda intitolata «In Europa voglia di governi forti», che:

fra le conseguenze delle pesanti difficoltà che l’Europa dovette affrontare al termine della prima guerra mondiale vi furono senza dubbio la nascita di movimenti fascisti e l’ampia diffusione di governi dittatoriali.

Alla base di questo fenomeno stanno motivi di diversa natura: a esempio, la frustrazione all'interno di quei paesi che, già duramente colpiti dalla crisi economica, ritenevano ingiuste le decisioni prese a Versailles..., è il caso della Germania cui ... erano stati imposti danni di guerra esorbitanti e la cessione di alcuni territori, fatto che suscitò la risentita reazione dei gruppi nazionalisti e del ceto militare. Inoltre, il crescente sviluppo dei movimenti socialisti aveva generato il timore che l'esperienza rivoluzionaria avvenuta in Russia si potesse ripetere in qualche altro stato europeo. Ciò spinse i grandi gruppi capitalistici, ma anche parte del ceto piccolo borghese e del mondo agricolo, pesantemente colpiti dalla crisi, a desiderare l'intervento di un governo forte, che riportasse l'ordine sociale e allontanasse lo spettro del comunismo [Banfi 1997, pag. 150].

Più sintetico, anche troppo, Ballesini [1996], che fa del totalitarismo una caratteristica europea e un elemento di differenziazione rispetto all'altra parte dell'occidente industrializzato, cioè gli Usa, sostenendo che:

mentre gli Stati Uniti sono la terra del progresso economico e della democrazia, l'Europa diventa la patria dei totalitarismi. Al comunismo russo e al fascismo italiano, infatti, si aggiunge il nazismo tedesco [pag. 248].

La crisi europea degli anni Venti e Trenta sfocia in una nuova guerra, o in una ripresa della guerra, se si segue il modello interpretativo della «guerra dei trent'uno anni», che però in questi manuali non viene tematizzata. Il manuale del Banfi [1997] spiega così le radici del conflitto, affermando che:

l'esplosione della seconda guerra mondiale ha certo alle sue radici motivi differenti, come le questioni non risolte dalla Pace di Parigi o la crisi economica che colpì il mondo negli anni Trenta. Non si può tuttavia negare che la causa principale dello scoppio del conflitto fu la politica aggressiva messa in atto dalla Germania di Hitler, che finì con lo sconvolgimento dell'equilibrio diplomatico e militare europeo [pag. 176].

Di fronte all'aggressività Francia e Gran Bretagna, – continua questo manuale –, tennero un atteggiamento accomodante, moti-

vato dal desiderio di salvaguardare la pace, e questa spiegazione è proposta anche dal Londrillo [1997, pag. 332] e da Ballesini [1996, pag. 264]. Invece i manuali di Paolucci e Signorini [1994, pag. 213] e di Flores [1997, pag. 201] mettono in luce anche un'altra motivazione, cioè l'idea di utilizzare la Germania come argine all'Urss e al dilagare del comunismo. Il Flores in proposito cita il seguente articolo pubblicato nel 1938 da Julien Benda, riguardo al quale propone allo studente un attento lavoro di interpretazione, dando così a questa interpretazione un particolare rilievo. Eccone il testo:

coerentemente le democrazie borghesi hanno sempre simpatizzato con gli stati ostili alla rivoluzione, nella misura in cui questi stati apparivano nemici delle aspirazioni popolari e decisi a mantenere in vigore i privilegi di classe... Il loro atteggiamento permette così ai tedeschi, con il pretesto che opporsi significherebbe fare il gioco dei comunisti, di rioccupare la Renania, di annettersi l'Austria, di creare un'anti-Franzia alla frontiera dei Pirenei, di distruggere a oriente un bastione francese come lo stato cecoslovacco. È chiaro che a Monaco i ministri delle democrazie borghesi hanno espresso la volontà, più o meno cosciente, di non umiliare l'uomo che incarna ai loro occhi la resistenza a ogni ondata rivoluzionaria.

Tutti i manuali mettono in rilievo il fatto che, alla fine della seconda guerra mondiale, la crisi dell'Europa tocca il suo punto più basso, sia per le grandi distruzioni subite, sia per le perdite umane e sia, infine, per la divisione in due parti, all'interno della sfera d'influenza delle due superpotenze. Il Flores, a esempio, in un sottoparagrafo intitolato «La seconda guerra mondiale sancisce la fine dell'egemonia europea», scrive che:

la guerra era stata combattuta ovunque: in Europa, in Asia, in Africa, per terra, per mare, nei cieli. Le maggiori distruzioni, tuttavia, erano avvenute ancora una volta nel vecchio continente. La guerra sancì la fine dell'egemonia europea: sino a allora l'Europa era stata il centro della politica mondiale, il continente più ricco di civiltà, quello in cui si erano decise le sorti di ampie zone del mondo. A partire dal secondo conflitto mondiale non fu più così. Dalla guerra uscirono infatti vittoriose due potenze non europee, seppur stretta-

mente legate all'Europa, una per cultura e l'altra per contiguità territoriale: gli Stati Uniti e l'Unione sovietica, – che, pur avendo una parte del suo territorio in Europa, ne aveva un'altra altrettanto importante in Asia. Stati Uniti e Unione sovietica erano i paesi che avrebbero dominato il mondo nella seconda metà del XX secolo. L'Europa iniziava la propria difficile ricostruzione in una posizione di dipendenza economica e politica dalle due nuove superpotenze [Flores 1994, pag. 228].

Fu proprio questa perdita di potenza a spingere alcuni stati dell'Europa occidentale a collaborare fra di loro, per invertire la linea di tendenza. I primi passi furono mossi sul terreno dell'economia, con la creazione, nel 1951, della Ceca, e, nel 1957, con la Cee. I manuali trattano la storia dell'unificazione europea in forme molto diverse, dedicandole più o meno spazio e mettendone in luce talvolta solo le motivazioni economiche, talaltra anche i contenuti ideologici. Inoltre alcuni manuali dividono la materia in due parti, trattando da un lato le origini e dall'altro l'evoluzione più recente, dopo la firma dell'Atto unico nel 1986, mentre altri espongono tutto il processo in un'unica sezione.

Appartiene al primo gruppo il Ballesini [1996], che si limita a poche righe puramente informative, nelle quali, unico fra gli autori esaminati, attribuisce il merito della fondazione della Cee ai soli democristiani europei, asserendo che:

i padri fondatori della Comunità europea sono tre democratico-cristiani: Adenauer, il belga Robert Schumann e l'italiano Alcide De Gasperi. Essi danno vita nel 1951 alla Ceca (*Comunità economica del carbone e dell'acciaio*), a cui aderiscono Belgio, Olanda, Lussemburgo, Francia, Italia e Repubblica federale tedesca; nel 1957 all'Euratom (*Ente per lo sfruttamento pacifico dell'energia atomica*) e, nello stesso anno, costituiscono il Mec (*Mercato europeo comune*), che si trasformerà nella Cee (*Comunità economica europea*) e infine nella Ue (*Unione europea*), alle quali aderiranno sempre più numerosi Paesi [pag. 294].

Più avanti, dopo aver parlato della caduta del muro di Berlino, questo manuale dedica alcune righe al possibile allargamento della Cee agli stati dell'est europeo, dicendo che:

Luigi Cajani

il crollo dei regimi comunisti nell'est europeo provoca una ondata migratoria che si rovescia sull'Europa occidentale, aggiungendosi a quella che proviene da sud, fatta di magrebini, senegalesi, filippini. Le nazioni occidentali, fatta eccezione per alcuni episodi di intolleranza e di razzismo, accolgono questi immigrati e si adoperano per aiutare gli stati dell'est. Infatti, la Ce non solo si allarga a altri stati occidentali, proponendosi di diventare una comunità politica con il trattato di Maastricht del dicembre 1991, ma prende in considerazione anche le richieste di adesione che vengono fatte dagli stati dell'est [pag. 354].

Alla fine del volume si trova una scheda intitolata «Verso il terzo millennio», con una cronologia dell'unificazione europea e dell'Onu [pagg. 368 sgg.]: è una scheda di carattere tecnico, senza alcun commento, nella quale si specifica che fra gli stati appartenenti all'«ex blocco comunista» sono stati accolti nelle Ce, con lo statuto di stati associati, la Slovenia, la Polonia e l'Ungheria.

Da segnalare in questo manuale, a bilanciare questa scarsezza di informazioni, una importante scheda sull'idea di unità europea, dal tono enfatico e propagandistico e non privo di forzature storiografiche, inserita però nel primo capitolo, quello sulla restaurazione, quindi assai lontano dai fatti testé narrati. Essa sottolinea che:

l'idea dell'unità d'Europa è antica e risale a Carlo Magno e al suo Sacro romano impero. Messa da parte tra il cinquecento e il settecento, epoca del trionfo degli stati nazionali, torna a riaffacciarsi a Vienna, dopo le guerre napoleoniche, ma con poca fortuna. Infatti, la politica di potenza nazionale ha di nuovo il sopravvento e solo nel novecento, dopo ben due guerre mondiali che mettono in ginocchio l'Europa, l'antico ideale torna a imporsi non più però come unità tra gli stati, ma anche e soprattutto come unità tra i popoli. L'idea di un'unità europea è estremamente importante e costituisce un elemento fondamentale della storia moderna e contemporanea. Ti consigliamo di seguire lo sviluppo dell'idea di unità d'Europa, perché oggi essa costituisce il cardine delle nostre speranze [pag. 7].

Poche informazioni sulla nascita della Ce si trovano nel Flores [1994, pag. 239] e nel Londrillo [1997, pag. 359]. Il Flores dedica poi una esauriente scheda di due pagine, dal significativo titolo «La diffi-

cile unità europea», alla storia più recente di quell'Europa dei «dodici», che è «una delle massime potenze mondiali». La scheda contiene una dettagliata cronologia, un quadro degli organi di governo della Cee e delle loro funzioni, – Consiglio dei ministri della Comunità, Consiglio europeo, Parlamento europeo, Commissione, Corte di giustizia –, nonché tre grafici che rappresentano la percentuale di disoccupati e il Pil dei vari paesi, nonché la percentuale della Ce sulle esportazioni mondiali. Vengono infine elencati i principali problemi aperti sulla strada dell'integrazione:

1. difficoltà e resistenze che incontra il processo di unificazione, dovute a diffidenze fra i diversi stati e agli squilibri economici esistenti fra le nazioni più forti, come la Germania e la Francia, e quelle più deboli come la Grecia il Portogallo e la Spagna
2. elevata disoccupazione, soprattutto giovanile
3. correnti migratorie che giungono nella Ce dall'Asia, dall'Africa, dal Medio Oriente, ma anche dall'Europa centro-orientale, ossia dalla ex Jugoslavia, dall'Albania e dalla Polonia, a cui ogni nazione ha risposto finora con norme e comportamenti differenti
4. rinascita di forti sentimenti di identità nazionale, o addirittura di carattere regionale e localistico
5. programmi di aiuto nei confronti dei paesi ex comunisti e socialisti, che vivono tutti grandi difficoltà economiche e politiche [Flores 1994, pagg. 324 sgg.].

Il Londrillo non dà alcuna informazione sugli organi di governo della Ce o sulla sua economia, e si sofferma invece sulle conseguenze della caduta del muro di Berlino e sul suo futuro, sostenendo che:

il crollo dei regimi comunisti dell'Europa orientale e la disgregazione dell'Unione sovietica hanno portato a profonde trasformazioni dell'intera Europa che non appare più radicalmente divisa in due mondi diversi e ostili tra loro.

Oggi, infatti, l'Europa occidentale e l'Europa orientale tendono ad avvicinarsi sia sul piano politico, perché gli stati dell'Europa orientale sono diventati democrazie pluraliste, sia sul piano economico, perché in questi stati il collettivismo statale è stato sempre più sostituito da un'economia di mercato, basata sulla proprietà privata e sulla libera iniziativa dei cittadini.

Sembra dunque avvicinarsi il giorno in cui sarà possibile costruire una «Casa comune europea» che raccolga tutti i popoli del nostro continente, dall'Atlantico agli Urali. Un ruolo fondamentale in questo graduale processo di unificazione potrà essere svolto dai paesi della Cee, che nel 1992 hanno deciso di adottare, entro la fine del secolo, alcune misure che dovrebbero accelerare il processo di unificazione economica, quali la creazione di una Banca centrale europea, l'istituzione della moneta unica (Ecu) e la diffusione della cittadinanza europea per tutti gli abitanti della Comunità [Londrillo 1997, pag. 401].

Questo manuale è l'unico ad adottare il progetto geopolitico della Casa comune europea, che ingloba tutta la parte al di qua degli Urali dell'ex Urss. Dopo questa visione avveniristica si sofferma però sulle difficoltà e gli ostacoli: le tensioni nazionalistiche, – a proposito delle quali il caso più grave è stato quello jugoslavo –, la diffusione di movimenti xenofobi e razzisti, – e a questo proposito cita l'esempio della Germania –, il rallentamento dello sviluppo economico negli stati dell'Europa occidentale, e la crisi economica e sociale di quelli dell'Europa orientale. Comunque, conclude più oltre, parlando delle prospettive del globo, con l'Europa «ormai protesa fino agli Urali» la quale sarà il terzo polo economico accanto a Usa e Giappone [pag. 431].

Il Banfi [1997] concentra tutta la storia del processo di unificazione europea, dagli anni Cinquanta ad oggi, in un paragrafo dal titolo «Le organizzazioni comunitarie europee» [pagg. 218 sgg.]. L'informazione riguarda essenzialmente le varie tappe istituzionali, senza dati di carattere economico. Si sottolinea semplicemente che grazie a questo processo di integrazione:

la Cee si è andata trasformando in un'autentica potenza economica...; basti pensare che nel 1992 i prodotti esportati dai paesi della Comunità hanno raggiunto il 45% del totale mondiale [Banfi 1997].

Le istituzioni comunitarie sono trattate molto sommariamente, tranne il Parlamento, a proposito del quale si dice:

nel 1979 è stato eletto per la prima volta dai cittadini dei paesi membri il Parlamento europeo, un organismo che tuttavia gode ancora di poteri limitati.

Svolge infatti soprattutto un ruolo di consultazione e di controllo sull'operato degli altri organismi comunitari, come la Commissione europea, che prepara e propone le varie iniziative, e il Consiglio dei ministri, cui spetta di prendere le decisioni.

Ha inoltre il compito di approvare o respingere il bilancio della Comunità sottopostogli dalla Commissione.

Dal 1992 tuttavia ha progressivamente ampliato le proprie competenze, assumendo un effettivo potere decisionale relativamente ad alcune materie, come trasporti, sanità, istruzione, ecc. [pag. 219].

Anche il manuale di Paolucci e Signorini [1997] racconta la storia dell'unificazione in un'unica soluzione, e si stacca nettamente dagli altri perché le dedica di gran lunga il maggior spazio, cioè un intero capitolo intitolato «Un'Europa, molte Europe» [pagg. 342-362], nel quale tocca anche un aspetto altrimenti ignorato, cioè quello ideologico.

Il capitolo inizia dalla fine della storia, cioè dal trattato di Maastricht ed ha il titolo «Nasce a Maastricht l'Unione europea». Il primo sottoparagrafo, intitolato «Significato di una bandiera», non manca di accenti retorici, quando afferma che:

l'azzurro è il colore del cielo sereno e significa *pace*; le dodici stelle indicano i dodici stati europei che nel 1992 facevano parte dell'Unione: Germania, Francia, Italia, Belgio, Olanda, Lussemburgo, Gran Bretagna, Irlanda, Danimarca, Grecia, Spagna e Portogallo.

Sono degli stati molto diversi l'uno dall'altro, per l'estensione del territorio e per l'importanza politica ed economica; ciascun stato ha la sua storia; ciascun popolo ha caratteri, costumi, modi di vita che lo rendono differente dagli altri; nell'Ue, però, nessun stato vale più di un altro. Le stelle uguali della bandiera significano proprio questo.

Il capitolo passa al trattato di Maastricht: ne illustra gli aspetti tecnici, ma soprattutto, in una scheda apposita, si sofferma sulla cittadina in cui è stato firmato, per trarne altri spunti di propaganda europeistica. E al proposito si legge che:

nel corso della sua storia, in passato questa città era stata più volte teatro di sanguinose battaglie tra i franchi e i vichinghi, tra l'Austria degli asburgici e la Francia dei borboni. Anche nei due conflitti mondiali del Novecento Maastricht fu un obiettivo strategico importante,

collocato lungo le direttive delle avanzate sia delle truppe tedesche, sia degli eserciti alleati.

La guerra, così, con il suo carico di morte e di distruzione, aveva ripetutamente coinvolto la città. I suoi abitanti avevano sofferto dolorosamente a causa delle ostilità che per secoli avevano diviso gli stati e popoli dell'Europa. Negli anni di pace, che sono seguiti all'ultima guerra, Maastricht è diventata una città cosmopolita, con miniere, industrie, banche, uffici dove lavorano accanto agli olandesi, migliaia di operai e impiegati belgi, tedeschi e francesi. Non c'è disoccupazione e il livello di vita degli abitanti è alto.

Insomma, guerra e divisione degli europei hanno portato a Maastricht molte sventure; pace e concordia, al contrario, molti benefici. Scegliere questa città come sede dell'incontro dei capi di governo significa che gli europei vogliono stare in pace fra di loro e non più farci la guerra.

Il secondo paragrafo, intitolato «Storia di un'idea», parla della nascita del sogno di un'Europa unita nell'Ottocento e della nascita, fra la prima e la seconda guerra mondiale, del movimento federalista. Una scheda si sofferma sul manifesto di Ventotene. Seguono sottoparagrafi e schede dedicati al decollo economico dell'Europa unita, con una tabella in cui si raffronta il Pil dei vari stati negli anni 1913-50 e 1950-73, nonché allo stato assistenziale e all'emigrazione italiana nelle miniere belghe. Il terzo paragrafo è dedicato ai trattati di Roma, il quarto alle istituzioni, – illustrate molto dettagliatamente in una scheda di due pagine e mezza³ –, e agli uomini, fra cui vengono citati Jean Monnet, Altiero Spinelli, Jacques Delors, Adenauer, De Gasperi, Brandt, Mitterrand e Kohl. Il funzionamento delle istituzioni comunitarie, si spiega, è improntato al dialogo. E infatti:

mediante questo intreccio di poteri, gli stati nazionali vengono a far parte di un sistema di governo sovranazionale e sono obbligati a eseguire le decisioni comunitarie.

³ Vengono illustrate la Commissione, il Consiglio dei ministri, il Consiglio d'Europa, il Parlamento europeo e la Corte di giustizia, con indicazione non solo delle funzioni e delle tappe fondamentali della loro evoluzione, ma anche della composizione [Paolucci e Signorini 1997, pagg. 353-55].

Non si tratta di un obbligo imposto con la forza: alle decisioni i capi di governo e i ministri degli stati hanno collaborato, discutendole in moltissimi incontri e trovando infine delle soluzioni di compromesso accettabili da tutti. Il sistema di governo della Comunità è stato, dunque, ed è ancora fondato sul dialogo. La Comunità non ha una singola mente direttiva o un singolo *leader*. Le decisioni sono collettive e vengono prese soltanto dopo un accurato confronto dei diversi punti di vista [Paolucci e Signorini 1997, pag. 353].

Il quinto paragrafo è intitolato «Gli anni difficili», iniziati nel 1973, con la crisi petrolifera, e caratterizzati da inflazione, stagnazione e disoccupazione. Una tabella mette a confronto il Pil dei vari stati negli anni 1973-79 e 1979-88, a dimostrazione dell'attenzione che questo manuale riserva ai dati economici. Un discorso a parte è riservato all'Inghilterra, partner riottoso, di cui si dice che:

l'atteggiamento nei confronti delle istituzioni europee dei governi di Margaret Thatcher e dei suoi successori, come quello dell'attuale primo ministro John Major, è stato sempre di grande indipendenza. Perciò l'Inghilterra più di una volta si è trovata in contrasto con decisioni economiche prese dalla Comunità. ... I contrasti maggiori tra l'Inghilterra e la Comunità sono stati sullo stato sociale. Anche a Maastricht l'Inghilterra ha riaffermato il suo distacco. Una sezione del Trattato è dedicata ai diritti dei lavoratori: la libera circolazione in tutto il territorio della Comunità, la giusta retribuzione, la non pericolosità degli ambienti di lavoro, la parità sul lavoro tra uomini e donne, la protezione in caso di licenziamento.

L'Inghilterra ha acconsentito a firmare il Trattato solo a condizione che i principi affermati in questa sezione non avessero validità entro i confini dello stato inglese [pagg. 258 sgg.].

L'ultimo paragrafo è dedicato alla cittadinanza europea, di cui si sottolinea il carattere simbolico, accanto ad altri simboli, come la bandiera, il passaporto e la patente di guida europei, e l'*Inno alla gioia* della *Nona sinfonia* di Beethoven. La cittadinanza europea, infatti, è «una dichiarazione di buona volontà, che esprime una speranza, non riflette una realtà» [pag. 359], e questo perché ci sono ancora europei ricchi ed europei poveri, fra i quali «sembra esistere,

al primo confronto, quasi un abisso» [pag. 359]. Comunque tanta preoccupazione per la giustizia sociale non si traduce in un'analisi, ma si limita al pittoresco, alla descrizione dei quartieri degradati delle grandi città europee «regni, oltre che della povertà, della disoccupazione, delle malattie, del crimine» [pag. 360].

Il manuale di Ballesini è dunque imbevuto di ideologia europeistica, e si affianca in questo al manuale di Paolucci e Signorini, anche se in modo diverso.

Dopo questo percorso cronologico attraverso la storia europea, è interessante esaminare un tema molto importante, quello del nazionalismo, al quale tutti i manuali dedicano una certa attenzione.

Nel manuale di Paolucci e Signorini c'è un intero capitolo, il terzo, dedicato a nazioni e nazionalismi [pagg. 36-47]. Il capitolo si apre con un'introduzione in cui viene citata la famosa conferenza sul tema «Che cos'è una nazione», tenuta da Ernest Renan nel 1882 alla Sorbona, e in tal modo gli autori prendono nettamente posizione per una delle due interpretazioni ottocentesche di questo concetto, senza peraltro citare quella antagonista. Nel primo paragrafo si parla poi della diffusione del sentimento nazionale nel corso del XIX secolo, asserendo che:

i popoli che avevano visto in pochi anni crollare attorno a sé, con la caduta degli antichi regimi, il mondo nel quale avevano vissuto, trovarono nell'amor di patria, che li faceva sentire italiani, o francesi o tedeschi o inglesi ecc., un nuovo modo di sentirsi affratellati e legati da un destino comune [pag. 38].

Ben presto questo amor di patria si trasformò in un sentimento di superiorità nei confronti delle altre patrie, soprattutto in seguito a sconfitte militari. Questa trasformazione del sentimento nazionale in nazionalismo venne incoraggiata dai vari governi, attraverso la scuola, in particolare con l'insegnamento della lingua e della storia, attraverso l'esercito e attraverso la propaganda, che creò un vero e proprio culto laico della nazione. A questo proposito una scheda spiega l'uso dei monumenti agli eroi, delle manifestazioni patriottiche e dei miti nazionali: in Italia quello del risorgimento, negli Usa quello della grande nazione e della frontiera, in Germania quello delle origini della stirpe tedesca.

Nella seconda metà dell'Ottocento, accanto al nazionalismo, si sviluppò il darwinismo sociale, che ebbe una doppia funzione, come spiega ancora il Paolucci e Signorini, sia in un'ottica classista che razzista. Infatti,

le *élites* borghesi conservatrici che erano al potere nella maggior parte degli stati europei se ne servirono per affermare, in contrapposizione ai democratici e ai socialisti e alle loro ideologie che predicavano l'uguaglianza, che le disuguaglianze sociali erano inevitabili necessità naturali [pag. 42].

Lo stesso discorso veniva applicato nei confronti dei popoli non europei, fornendo il sostegno culturale al colonialismo. Si diceva, a esempio, che:

i negri non sarebbero mai stati in grado di fare da soli ciò che facevano i bianchi. L'Europa, che aveva raggiunto un grado di civiltà molto superiore al resto del mondo, aveva il dovere di non abbandonare gli altri popoli alla barbarie: doveva, al contrario, educare i barbari [pag. 42].

I principi del razzismo vennero applicati anche all'interno della «razza» bianca. In tal senso,

secondo alcuni il gruppo superiore era la stirpe germanica, in cui la razza bianca, detta anche «ariana» si era preservata pura nei secoli. Essa, come scrisse un filosofo tedesco, avrebbe dominato il mondo intero. Ma al tempo stesso c'erano dei francesi che reclamavano il diritto di sentirsi superiori, in nome della loro cultura, e dei russi che inneggiavano alla superiorità degli slavi. Sulla base della convinzione razzista che gli ebrei appartenessero a una razza inferiore risorse violento dappertutto l'antisemitismo, l'odio antiebraico [pag. 42].

Questa analisi del razzismo è certamente la migliore riscontrata nei vari manuali. Il discorso sull'antisemitismo e sugli ebrei viene approfondito in due paragrafi, intitolati «Fuori dai ghetti» e «In cerca di un'altra patria», dove si parla dell'emancipazione degli ebrei, dei tentativi di assimilazione, sulla vita delle comunità ebraiche in Russia, con le riforme di Alessandro II e con i pogrom, sul sionismo e sui primi insediamenti ebraici in Palestina.

Luigi Cajani

Il Ballesini mette in rapporto nazionalismo e razzismo, come componenti dell'imperialismo, ma con qualche semplificazione di troppo. Egli sostiene che:

la prima radice dell'imperialismo è il razzismo. Dalle teorie del naturalista inglese Charles Darwin (1809-82) nasce una ideologia che presenta il razzismo come verità scientifica. Secondo queste teorie, a causa dell'evoluzione e della selezione, che si compiono necessariamente per legge di natura, anche nella specie umana si impongono degli individui superiori per intelligenza e laboriosità: essi appartengono tutti alla razza bianca, come molti uomini di cultura e quasi tutti gli uomini politici occidentali.

Il nazionalismo è molto simile al razzismo. Infatti, secondo questa ideologia, una nazione «superiore» ha il diritto di soggiogare tutti gli altri paesi, che sono, – ovviamente –, inferiori.

Inglesi, francesi, tedeschi, russi, statunitensi, italiani e persino un popolo orientale, i giapponesi, rivendicano il primato della loro nazione e, per imporlo agli altri, sono disposti a usare la forza delle armi [Ballesini 1996, pag. 140].

Anche il Flores [1994] ricorda lo stretto rapporto tra nazionalismo, colonialismo e imperialismo [pag. 83], ma si sofferma soprattutto, in una lunga scheda intitolata «La fabbrica dell'odio. L'Europa in guerra: si afferma l'idea del "nemico"», su un tema trascurato dagli altri manuali, e cioè sulla mentalità aggressiva che si affermò a livello di massa negli anni che precedettero la prima guerra mondiale. All'origine di questa cultura dell'odio ci fu il sentimento di identità nazionale, che venne estremizzato da vari movimenti culturali, quali l'irredentismo, il revanscismo e il pangermanesimo, e divenne uno strumento di controllo delle masse. E infatti,

quando il conflitto politico raggiunse il livello più alto, e ci si avvicinava alla guerra vera e propria, il sentimento nazionale, l'amor di patria, la dignità del proprio paese furono usati come occasioni per demoralizzare il nemico, in una tragica gara che coinvolse tutte le potenze europee [pagg. 136 sgg.].

Questi modelli propagandistici non cessarono dopo la guerra, ma anzi si allargarono fino a fare dell'idea di nemico un elemento tipico della cultura di massa. E così,

all'odio accumulato contro i nemici esterni si aggiunse nel dopoguerra l'odio per il nemico interno, per esempio l'avversario di classe. Il dopoguerra vide infatti forti tensioni sociali... In tutte le ideologie, che si affermarono in questo convulso periodo, fu particolarmente insistente il tema del nemico, della lotta «contro» qualcosa o qualcuno [pag. 137].

Strettamente connessi alla questione nazionale sono due fenomeni che hanno profondamente travagliato l'Europa nel corso del Novecento, cioè quello delle minoranze nazionali e quello degli spostamenti coatti di popolazione, che hanno radicalmente cambiato l'aspetto demografico di alcune regioni. Questi temi sono trattati da tutti i manuali, anche se non sempre in maniera soddisfacente. Nel Banfi [1997], per esempio, in una scheda dedicata all'Europa dopo la prima guerra mondiale si legge che:

nuovi stati indipendenti erano sorti sulle macerie dell'impero austro-ungarico o dal ridimensionamento dei territori russo e tedesco: tuttavia, la presenza di nazionalità diverse all'interno di questi paesi ... creò ulteriori tensioni all'interno del continente. Era per esempio il caso della Jugoslavia, all'interno della quale convivevano serbi, croati, sloveni, montenegrini, bosniaci ecc., o della Cecoslovacchia, divisa appunto fra cechi e slovacchi. Numerosi profughi, soprattutto tedeschi e ungheresi, si trovarono inoltre costretti ad abbandonare i propri luoghi di residenza per rientrare nei nuovi confini dei loro stati di origine [pag. 147].

Il tema viene ripreso in questo manuale nel paragrafo intitolato «Un mondo da ricostruire», dove si parla delle conseguenze della seconda guerra mondiale, sostenendo che:

le modifiche dei confini suscitarono... un altro grave problema: quello dello spostamento di *milioni di profughi*, – soprattutto tedeschi, italiani, russi e polacchi –, che dalle terre occupate in guerra dal proprio paese dovettero rientrare nei territori stabiliti dalla conferenza di pace.

Le terre rimaste abbandonate furono a loro volta occupate dalle popolazioni dei paesi a cui erano state assegnate [pag. 211].

A parte la genericità di questo discorso, che mette sullo stesso piano fenomeni quantitativamente molto diversi fra loro, dai circa

12 milioni di tedeschi ai circa 300 mila italiani, ci sono da rilevare due errori: in primo luogo il fatto che questi profughi sarebbero tornati in patria da zone in cui si erano insediati durante la guerra, mentre la loro presenza lì risaliva a secoli addietro, e in secondo luogo la presenza dei russi, che non appartenevano alla categoria dei profughi, anche se vennero insediati nelle zone sottratte alla Polonia e annesse all'Urss.

Il Flores [1994] presenta invece una trattazione più accurata del problema per quanto riguarda le conseguenze della prima guerra mondiale. In un paragrafo, intitolato «Il problema delle minoranze travaglia i paesi dell'Europa orientale», si legge che:

la creazione di nuovi stati al termine della prima guerra mondiale non placò le tensioni nazionali e i conflitti territoriali. Il crollo dei grandi imperi, – austro-ungarico, russo, turco –, lasciò un seguito di delusioni e di frustrazioni. Fu impossibile, nella concreta realtà dei nuovi stati, rispettare i principi di autodeterminazione e di nazionalità.

In Jugoslavia erano i serbi a costituire la nazionalità dominante, mentre croati, sloveni, montenegrini, bosniaci e albanesi pativano la stessa condizione di «minoranze» che i serbi avevano vissuto prima della guerra.

In Cecoslovacchia i cechi vivevano in una situazione di privilegio rispetto agli slovacchi. Vi erano, inoltre, altre minoranze insoddisfatte: tre milioni di tedeschi in Boemia e un milione d'ungheresi in Slovacchia.

In Romania le minoranze di bulgari e d'ungheresi erano trattate con scarsa considerazione.

La Polonia, che aveva appena riconquistato una identità geografica nazionale dopo oltre un secolo di divisione politica, aveva un terzo dei propri abitanti composto da minoranze nazionali, mentre oltre un milione di polacchi viveva in Cecoslovacchia e in Germania [pag. 149].

In una scheda, in calce alla pagina di un brano dello storico Joll, si spiega che i nuovi stati per lo più non rispettarono le regole proposte dalla Società delle nazioni per garantire i diritti di queste minoranze.

Anche questo manuale parla degli spostamenti di popolazione dopo la fine della seconda guerra mondiale, ma in un contesto più generale, quello delle migrazioni in Europa, nel quale mette insieme, – con l'ausilio di una cartina –, il problema dei profughi e

quello degli emigranti, cioè dei lavoratori italiani, greci, turchi, portoghesi e spagnoli che a partire dagli anni Cinquanta si recano verso le aree più industrializzate dell'Europa centro-settentrionale [Flores 1994, pag. 261]. Il che non ha senso, perché si è trattato di fenomeni decisamente eterogenei per quanto riguarda le cause e le condizioni che li hanno resi possibili. Questo manuale riprende il tema delle nazionalità trattando delle conseguenze del crollo del muro di Berlino, nel 1989, con un discorso piuttosto preciso, che si apre con alcune considerazioni sociologiche generali, relative al fatto che:

dopo il crollo di regimi oppressivi e centralistici, i popoli cercano un'identità in elementi quali l'etnia, la religione e la lingua e tendono a far valere questa identità contro ogni minaccia esterna e anche contro le etnie presenti all'interno di un determinato territorio [pag. 327].

Oltre a ciò, il manuale indica anche alcune circostanze specificamente europee, che risalgono ai problemi prodotti dai trattati di pace che avevano chiuso la prima guerra mondiale. Infatti, sottolinea che:

l'attuale esplosione dei conflitti etnici è «una faccenda lasciata in sospeso nel 1918-21». Fu infatti dopo la prima guerra mondiale, a seguito del crollo degli imperi ottomano e austriaco, che nacquero stati multietnici come la Jugoslavia e la Cecoslovacchia, mentre l'Unione sovietica impose con la forza la convivenza a diverse etnie all'interno di alcune repubbliche, soprattutto nelle regioni centro-asiatiche [pag. 327].

Il manuale del Londrillo [1997] parla anche degli spostamenti di popolazioni seguiti alla prima guerra mondiale, in una scheda intitolata «Le migrazioni dei popoli nel dopoguerra». Scrive in proposito che:

le delimitazioni di nuovi confini nazionali produssero nel dopoguerra anche imponenti migrazioni di popolazioni da una regione all'altra dell'Europa, soprattutto là dove le frontiere avevano inglobato consistenti minoranze all'interno di nuovi stati. Così più di 700 mila tedeschi si spostarono dalla Boemia, dalla Renania e dalla Polonia occi-

Luigi Cajani

dentale, mentre l'Ungheria dovette accogliere 400 mila ungheresi provenienti dalle zone confinanti, cedute alla Romania, alla Cecoslovacchia e alla Jugoslavia. In Russia poi, circa 200 mila lettoni, estoni e lituani si trasferirono nelle nuove Repubbliche baltiche; a questi bisogna aggiungere circa un milione di russi migrati in occidente in seguito alla rivoluzione bolscevica. Anche tra Turchia e Grecia, dopo la delimitazione dei nuovi confini, fu attuato uno scambio di 430 mila turchi e un milione e 350 mila greci [pag. 311].

Il tema viene poi ripreso nel contesto delle conseguenze della seconda guerra mondiale: una cartina mostra gli spostamenti dei tedeschi, dei russi, dei polacchi e dei popoli baltici, indicando con delle frecce le direttive dei loro movimenti e precisando il numero di persone coinvolte, e una scheda, intitolata «Spartizioni e profughi», spiega che:

queste... modifiche territoriali provocarono nei primi anni del dopoguerra lo spostamento di circa 30 milioni di europei da una zona all'altra del continente, in particolare di tedeschi, russi e polacchi. Circa 10 milioni di tedeschi che si erano insediati nei territori orientali occupati dalle truppe naziste furono espulsi e tornarono in Germania. Circa tre milioni di russi si spostarono nei territori orientali entrati a far parte dell'Urss e altrettanti polacchi tornarono nella loro patria. A questi popoli bisogna aggiungere i 12 milioni di profughi, internati nei lager e deportati dalle truppe del Reich, che lentamente furono ricondotti alle loro case dall'*Organizzazione internazionale dei profughi* [Londrillo 1997, pag. 393].

Risalta anche qui l'errore riscontrato nel manuale di Banfi [1997] rispetto all'insediamento dei tedeschi: e complessivamente la trattazione non dà conto del significato che ebbe per l'Europa un tale sconvolgimento demografico. Ancora troviamo la questione nazionale, – a proposito dei cambiamenti successivi al 1989 –, in una scheda dal titolo «Conflitti etnici e territoriali dei nuovi Stati», dove si parla del conflitto fra Armenia e Azerbaigian [Londrillo 1997, pag. 399] e in un'altra dal titolo «La guerra fratricida dei popoli jugoslavi» [pag. 400].

Cartine simili, molto utili didatticamente, si trovano anche nei manuali di Paolucci e Signorini [1997, pag. 259] e di Ballesini [1996,

pag. 289]. Quello di Paolucci e Signorini [1997] accompagna la cartina con una buona spiegazione, dicendo che:

i cambiamenti di confine, fissati dai trattati di pace, produssero grandi spostamenti di popolazione, che si allontanava spontaneamente da paesi divenuti all'improvviso stranieri e spesso ostili o era costretta a farlo da decreti di espulsione. Così milioni di tedeschi abbandonarono la Prussia orientale, la Polonia e la Cecoslovacchia, spontaneamente o perché costretti; milioni di polacchi lasciarono le terre passate all'Urss. Dai paesi baltici, non più indipendenti, partirono migliaia di persone; molti italiani abbandonarono l'Istria, ceduta alla Jugoslavia, e le colonie perdute. Fra gli ebrei sopravvissuti alla persecuzione, un gran numero si trasferì nello stato di Israele, che nacque nel 1948.

Quando gli spostamenti ebbero fine, quasi 25 milioni di persone avevano abbandonato le loro terre e si erano trasferite altrove, spesso lasciando dietro di sé tutto ciò che possedevano e affrontando il viaggio in condizioni disastrose [pagg. 226 sgg.].

Invece la cartina del Ballesini non è accompagnata da un testo che la spieghi: di fatto, quindi, questo manuale, – unico fra quelli esaminati –, ignora questo importante fenomeno, e la cartina non è di qualche aiuto per lo studente.

Bibliografia

Ballesini, F.

1996 *I sentieri della storia* (dal 1815), vol. 3: Novara, Istituto Geografico De Agostini.

Banfi, L.

1997 *Il novecento*, vol. 3, *La storia e noi*, Torino, Società Editrice Internazionale.

Budriesi, A.

1995 *Tu e la storia* (dal 1815), vol. 3, Torino, Loescher.

Flores, M. (con la coll. di G. Calchi Novati, A. Luzzatto, I. Rosato, B. M. Scarcia-Amoretti e A. Aretini)

1994 *La società contemporanea dalla metà dell'Ottocento agli sce-*

Luigi Cajani

nari del presente, vol. 3, *Storia. Il mondo, popoli, culture, relazioni*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.

Londrillo, A.

1997 *Il novecento*, vol. 5, *Viaggio nella Storia*, Milano, Gruppo Ugo Mursia.

Paolucci, S. e Signorini, G.

1997 *Il novecento*, vol. 3, *Il corso della storia*, Bologna, Zanichelli.

Stumpo, E. B. e Tonelli, M. T.

2000 *La Memoria e la Storia (novecento)*, vol. 3, Firenze, Le Monnier.

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi».

Esempi da libri di educazione civica italiani

Olga Bombardelli

1. Considerazioni preliminari

L'intento del presente lavoro sui libri di testo è un'analisi di tipo qualitativo su basi quantitative, capace di scoprire quale spazio è dedicato alla tematica europea e come la stessa viene affrontata in forma esplicita e implicita, cercando di leggere fra le righe anche quegli aspetti che appaiono tanto ovvi da passare inosservati.

Oggetto d'indagine è la presentazione del processo d'integrazione europea nei libri scolastici di educazione civica italiani per le scuole medie e in alcuni manuali di diritto ed economia per le scuole e gli istituti professionalizzanti, nei quali pure si fa educazione civica; si è presa in considerazione la fascia d'età relativa alla scuola secondaria, ossia dagli 11 anni in su. I manuali sono stati scelti sia fra quelli delle case editrici a elevata tiratura sia fra quelli delle piccole case editrici¹.

¹ Nell'ambito della metodologia della comparazione sono stati tenuti presenti i criteri di analisi indicati nel testo *Macht Europa Schule?*, integrandoli con ulteriori quesiti di carattere informativo e didattico. Si è quindi proceduto a porre, relativamente ai testi, i seguenti interrogativi: 0. Quali informazioni vengono fornite e come sono organizzate? 1. È chiara la prospettiva dell'autore? 2. Il processo d'integrazione europea viene descritto come processo storico aperto? 3. È spiegato il funzionamento delle più importanti istituzioni? 4. Sono discussi i problemi «sulla via dell'Europa» e sono affrontati in forma controversa? 5. Sono presentati e sottoposti a critica pregiudizi nazionali eurocentrici ed etnocentrici? 6. Vengono indicate diverse prospettive nazionali in Europa? 7. Com'è il materiale illustrato? 8. Quale idea d'Europa viene trasmessa? 9. Quali accorgimenti didattici vengono adottati? [Fritzsche 1995, pag. 83 con l'indicazione dei criteri dall'1 all'8].

Per quanto riguarda lo stato dei programmi del sistema scolastico italiano, nozioni relative al processo di unificazione europea vengono impartite agli alunni in diverse discipline: storia nell’ottavo e nel tredicesimo anno scolastico, – cioè l’ultimo anno rispettivamente della scuola secondaria di primo e di secondo grado –, considerando che nella scuola superiore è diventato obbligatorio studiare la storia del novecento; geografia nel settimo anno scolastico, corrispondente alla seconda media, ma soprattutto educazione civica. Nozioni dell’area considerata sono insegnate pure in diritto ed economia nel biennio delle scuole professionalizzanti.

2. L’educazione civica nella scuola italiana

L’educazione civica è stata introdotta nella scuola italiana con il DPR n. 686 del 13.6.1958. Per la scuola media sono in vigore i programmi del 1979; importanti sono la recente pronuncia del Consiglio nazionale della pubblica istruzione (Cnpi) del 23.2.1995 su «Educazione civica, democrazia e diritti umani» e la Direttiva ministeriale n. 58 dell’8.2.19 ... «Programmi di insegnamento di educazione civica». In fase di elaborazione sono le indicazioni di programma per il futuro nel contesto della riforma scolastica generale, nella quale è previsto un ampliamento dello spazio dedicato all’«educazione alla cittadinanza».

Nella classe terza media l’orario prevede un’ora settimanale di educazione civica, assegnata al docente di storia e geografia; non è previsto un voto specifico. L’area disciplinare è affidata all’insegnante di diritto al biennio e nei corsi di scuola secondaria superiore, come a esempio gli Istituti per ragionieri ecc., al professore o alla professoressa di storia e geografia nella scuola media, ma tutto l’insieme dell’equipe educativa è considerato incaricato di ciò, almeno a livello teorico. Non esiste una preparazione specifica iniziale degli insegnanti che riguardi l’educazione civica; è possibile organizzare corsi di aggiornamento come formazione in servizio anche per quest’area, ma non accade spesso.

L’aderenza dei libri scolastici ai programmi ufficiali in Italia non è molto stretta. Questi permettono interpretazioni libere in

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

quanto contengono indicazioni di carattere molto generale e sono molto sintetici, quindi possono essere seguiti nei manuali scolastici in forme disparate per ampiezza e per impostazione. Si parla, nei programmi della scuola media attualmente in vigore, di «... contesto sociale italiano, europeo, mondiale»², si richiamano fra i contenuti la «cooperazione internazionale», l'«interdipendenza delle economie», la «conoscenza delle funzioni e delle attività dei principali organismi di cooperazione ed integrazione europea nonché degli altri organismi internazionali»³. La Ce è citata in modo esplicito per la seconda media e nella terza media sono previsti «opportuni raffronti con testi costituzionali di altri stati, soprattutto europei».

L'educazione civico-politica ha uno spazio secondario nella scuola e i libri di educazione civica non sempre sono adottati nelle scuole medie né vengono utilizzati in classe in forma sistematica. Per la libertà di insegnamento dei docenti, l'interesse per l'Europa a scuola può assumere dimensioni diverse da quelle previste dai libri di testo; molto spazio è lasciato all'iniziativa dei singoli, dei consigli di classe e dei collegi di docenti. È lecito in Italia per l'insegnante integrare il libro scolastico con materiali di attualità o con altri testi. In alcuni casi succede che i docenti assegnino agli alunni, individualmente o a gruppi, delle ricerche con risvolti civico-politici, a carattere europeo, attualizzando libri già voluminosi ma di solito stringati relativamente al processo d'integrazione europea e alle peculiarità regionali. Progetti incentrati sull'educazione civica e sull'Europa possono essere messi in atto da parte delle singole scuole in regime di autonomia, ma non è una pratica molto diffusa.

Nella presente esposizione è opportuno procedere a una disamina globale dei libri prima di affrontare lo studio specifico sulla trattazione del processo di unificazione europea che si trova in essi.

² «Nuovi programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale», 1979, Educazione civica, I. Finalità generali e obiettivi, 1. capoverso.

³ «Nuovi programmi, orari d'insegnamento e prove d'esame per la scuola media statale», 1979, Educazione civica, II. Contenuti specifici della disciplina, 7. e 8. capoverso.

3. I libri di educazione civica

Se si fa un rapido raffronto con alcuni stati a livello europeo, si nota che i libri di educazione civica italiani per la scuola media, come quelli tedeschi e francesi per la stessa fascia d'età, riguardano esclusivamente l'educazione civica (*Sozialkunde*, *Staatsbuergerkunde*, *Politik*, *Éducation civique*) mentre in altri stati, a esempio in Spagna, comprendono anche nozioni di storia.

Per quanto riguarda il formato, la carta impiegata e le illustrazioni, notevoli sono le somiglianze fra i libri italiani e quelli degli altri stati dell'Ue; si tratta di manuali interessanti e piacevoli, ricchi di stimoli; essi sono curati dal punto di vista tipografico, la rilegatura è solida, la carta è consistente, la copertina dovrebbe essere più rigida. Gli spazi riservati all'argomento europeo sono estremamente variabili da un manuale all'altro.

In Italia spetta ai collegi dei docenti l'adozione dei libri e non ci sono controlli rigidi sull'editoria scolastica⁴; le regole sono soprattutto

Tabella 1.

Editore	Pagine totali
1. Calderini	690
2. Cedam media libri di economia	422 [+ dischetto] 556
3. Ghisetti e Corvi	336
4. La Nuova Italia	432
5. Paravia	278 + 10 di gioco [+ 32 guida per l'insegnante]
6. Queriniana	384 [+ guida per l'insegnante]
7. Sansoni per la scuola	184
8. Sei media libri educazione civica	350 328, 83
media complessiva	440

⁴ Ogni anno il ministro dell'istruzione, a Roma, emana indicazioni relativamente all'adozione dei libri di testo; questo è avvenuto anche quest'anno. La C.M. n. 37, prot. n. 343 del 22.2.2001 afferma come criterio per l'adozione la coerenza dei libri con il Piano di offerta formativa [POF] di cui ogni scuola si è dotata in base al Regolamento sull'autonomia [D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999].

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

frutto di autoregolamentazioni da parte dell’Associazione Editori, fatte salve le indicazioni di carattere procedurale e quelle sui prezzi⁵; qualche interesse presso le autorità scolastiche destà anche il peso dei libri⁶. Un ampio potere decisionale risiede nelle mani degli insegnanti che hanno la responsabilità di adottare i libri, anche se di questo non ne sono abbastanza consapevoli; i desiderata che essi esprimono sono tenuti generalmente in considerazione dalle case editrici per ragioni di *marketing*⁷.

Ogni libro è strutturato in modo diverso, spesso i capitoli, che corrispondono ad unità didattiche sono raccolti in gruppi, – moduli nel testo della Sei. Il testo della Queriniana ha anche un manuale per i docenti; il libro della Cedam è corredata da un dischetto che riporta approfondimenti rispetto al testo, segnalati di volta in volta sulle pagine con il simbolo del dischetto; il volume della Paravia ha in dotazione anche un gioco, nel quale si sensibilizzano i ragazzi ai problemi della povertà nel mondo.

Lo spazio e le modalità di trattazione del processo di integrazione europea nei libri di educazione civica è diversificato.

4. *Il processo di integrazione europea nei libri di educazione civica*

Il concetto di integrazione europea [Bombardelli 1997] che guida il lavoro di analisi è circoscritto agli aspetti unificanti nella vita politico-economica e socio-culturale dell’Europa stessa, soprattutto all’Ue, ma anche ad altre forme di collaborazione come altri organismi internazionali che coinvolgano diversi stati europei. Si focalizza l’attenzione sulle aree tematiche, di ordine storico e geografico ecc., – che vengono affrontate sotto un punto di vista europeo –, sui confronti fra la realtà del proprio paese e la situazione di altri stati europei.

⁵ Il DM n. 33, prot. 335 del 16 febbraio 2001 stabilisce il prezzo massimo complessivo della dotazione libraria necessaria per ciascun anno della scuola secondaria; alla scuola elementare i libri sono gratuiti.

⁶ Per ridurre il peso dei libri, diventato ormai preoccupante per ragioni sanitarie, si è fatto ricorso alla suddivisione dei libri in fascicoli, oppure all’uso di carta sottilissima, ma non si tratta di soluzioni risolutive.

⁷ http://www.sedes.gpa.it/indici_medie/civica/indice0616_1.htm

4.1. *I contenuti: spazio quantitativo e distribuzione*

Fra i libri analizzati, quello della Sansoni [Regoliosi 1999] per la scuola di Milano è il manuale che offre le informazioni più scarne sul tema, senza commenti e senza esercitazioni sull'argomento; altri, come il libro della Queriniana di Brescia, che porta un titolo significativo nel contesto in oggetto: «Europa giovane» [Maffezzoni e Mattei 1994 e ristampe], il libro della Cedam di Padova [Lacchini e Benigni 1999], quello de La Nuova Italia di Scandicci (Fi) [Detti et al. 1999] sono molto più ricchi ed esaurienti.

Come si vede dalla tabella 2, il processo di integrazione europea ha uno spazio non adeguato all'oggettiva importanza che riveste per gli stati membri nella maggior parte dei casi. In quasi tutti i testi, – Calderini, Cedam, La Nuova Italia, Paravia, Queriniana e Sei –, c'è un capitolo specifico dedicato all'unificazione europea; in altri libri si trovano solo parti di capitolo, parti di pagina o poche righe dedicate all'argomento.

Tabella 2.

Editore	numero pagine ⁸	numero pagine dedicato all'Europa	%
1. Calderini	690	38,0	5,50
2. Cedam	420	36,0	8,58
media parziale	556	37,0	14,08
5. Ghisetti e Corvi	336	11,0	3,27
6. La Nuova Italia	432	29,0	6,48
7. Paravia	278 + 10 del gioco	9,0	3,12
8. Queriniana	384	40,0	15,3
9. Sansoni per la scuola	184	0,4	0,18
10. Sei	350	22,0	6,28
media parziale libri ed. civica		13,92	4,33
media totale	440		

⁸ Si è deciso di non calcolare fra le pagine del libro quelle della guida per l'insegnante, dato che non vanno in mano agli alunni; si tratta tuttavia di 32 pagine indicate al libro della Paravia, delle quali 3 sono dedicate all'Europa e presentano i sistemi scolastici degli altri stati [pagg. 29-31], 1 a un questionario interculturale [pag. 23]; allegata al libro della Queriniana c'è una guida, di formato più piccolo rispetto al libro, che comprende 88 pagine delle quali una è dedicata all'Europa.

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

Nella maggior parte dei manuali, il processo di unificazione europea viene affrontato in un capitolo dedicato a tematiche affini: i diritti umani, «gli organismi internazionali» per la Calderini [Armani et al. 1999]. Viene fatto riferimento a decisioni Ue anche in rapporto ad altre tematiche, in particolare: l'ambiente, le forme di governo nei paesi dell'Ue, le situazioni economiche e le valute, i prodotti nazionali lordi, gli organi di controllo istituzionale, l'occupazione, i programmi comunitari di scambio, le questioni di attualità ecc. In alcuni testi si trova sia una trattazione diretta sia una serie di richiami nel contesto dei temi che lo richiedono, come a esempio in quelli di Cedam, Queriniana, Paravia. In qualche libro della Paravia [Chiesa et al. 1998] si presenta molto più sviluppata l'attenzione rivolta al pianeta e al terzo mondo che non al processo di integrazione europea; fra le immagini, il globo piace molto a tutti gli autori che spesso lo riproducono in copertina, in versioni diverse.

Nei libri della Cedam e della Queriniana esplicitamente in ogni capitolo alcune aree tematiche vengono affrontate anche sotto il punto di vista europeo e le informazioni rientranti nell'ottica europea sono segnalate graficamente: o con un titolo ricorrente «Incontro all'Europa», che introduce la rubrica della Cedam o con il simbolo della bandiera europea, che si trova anche nell'indice della Queriniana.

L'analisi dei contenuti si rivolge a determinati aspetti:

- a) storia del processo di unificazione, precursori, cause prossime e remote
 - b) obiettivi, protagonisti principali, evoluzione dell'integrazione europea nei suoi vari settori di interesse, – a esempio politica estera ecc. –, dopo la sua fondazione, prospettive per il futuro
 - c) identità europea
 - d) istituzioni europee
 - e) problemi di sovranità nazionali, rapporti fra stati e regioni, ampliamento dell'Ue a est, rapporti dell'Ue con il resto del mondo, confronto fra le costituzioni e gli stati europei
 - f) aspetti economici, disparità economiche fra gli stati, euro
 - g) problematiche interculturali, minoranze
 - h) altri argomenti: ambiente, occupazione, scuola ecc.
- a) Un processo molto antico appare l'integrazione europea. Si ricordano: l'impero romano, il cristianesimo, la cultura medievale, il

rinascimento, la riforma e la controriforma, la rivoluzione francese nel libro de La Nuova Italia [pag. 395]. Lunga tradizione ha l’idea anche in altri manuali:

Il mito d’Europa testimonia che le radici del continente europeo affondano nella cultura greca [Queriniana, pag. 324, cfr. anche pag. 306].

Da più di cinquant’anni l’Europa ricerca la propria unità: un’idea antica, che solo dopo la seconda guerra mondiale cominciò a prender corpo [Bonalume e Martello 1998, pag. 306 della casa editrice Ghisetti e Corvi].

Era un’idea nata nel clima romantico dell’ottocento, che fu però presto sopraffatta dai contrapposti nazionalismi che portarono ai due conflitti mondiali [Ribetti 1999, pag. 302 della casa editrice Sei].

Nel dischetto allegato al libro della Cedam si ricorda Alessandro Magno e si citano i progetti di Napoleone, prima di arrivare al programma mazziniano di unificazione; allo spirito di unità europea nella storia si attribuisce molto credito.

Il mondo moderno e l’idea di Europa

Nel corso del medioevo si sono manifestate a più riprese *forze disgregatrici* che hanno reso quasi sempre problematica quell’unità politica che sarebbe dovuta esistere teoricamente. I principi feudali, i comuni, le signorie, e infine il sorgere dei primi veri stati nazionali, hanno fatto definitivamente tramontare l’idea di un impero cristiano europeo.

Non che sia venuto meno il concetto; la sconfitta subita dagli ungareschi a opera dei turchi nel 1526, a esempio, venne vista da tutti come un evento luttooso per l’intera cristianità europea, e, ancora nel XVI secolo, vi era chi esortava l’imperatore Carlo V a perseverare nella lotta contro i turchi, sentiti come nemici del cristianesimo e, in generale, dell’occidente europeo [Cedam, dischetto allegato].

Fra i precursori vi sono Saint Simon, Victor Hugo, Giuseppe Mazzini [La Nuova Italia, pag. 395; Queriniana, pag. 311] e Carlo Cattaneo [La Nuova Italia, pag. 395; Queriniana, pag. 311]; in molti manuali è citato Altiero Spinelli [Cedam, pag. 360; Queriniana, pag. 311; Sei, pag. 302].

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

b) Gli obiettivi indicati a proposito del processo di integrazione europea sono molteplici:

Scopo della Cee fu promuovere nei paesi membri una linea comune, per favorire lo sviluppo dell'economia, migliorare il tenore di vita delle popolazioni, sviluppare le relazioni fra gli stati [Sei, pag. 302].

L'unione dei popoli appare l'obiettivo prioritario:

l'Unione monetaria deve costituire il primo passo per la soluzione dei problemi economici e sociali europei se vogliamo avviarcici veramente alla costruzione di un'Europa dei popoli [Sei, pag. 306].

Protagonisti sono considerati R. Schumann [Cedam, pag. 361; La Nuova Italia, pag. 395], K. Adenauer [Cedam, pag. 361; La Nuova Italia, pag. 395], A. De Gasperi [Cedam, pag. 361; La Nuova Italia, pag. 395], J. Monnet [Cedam, pag. 361], W. Churchill [La Nuova Italia, pag. 395], L. Einaudi [La Nuova Italia, pag. 395]. Si accenna alla politica estera dell'Ue, e si cita l'acronimo Pesc [Sei, pag. 309] e si afferma che:

anche la guerra nelle repubbliche della ex Jugoslavia ha reso palese l'impotenza dei dodici nell'ambito della politica estera [Queriniana, pag. 323].

c) Traspare in molti testi un senso di identità europea *in fieri*, una coscienza del senso del noi, il richiamo ad un sentimento di consapevolezza comune, ad «... un'Europa di popoli amici» [Sei, pag. 302] e si aggiunge:

Ma gli Stati Uniti d'Europa, se mai nasceranno, diverranno una realtà solo se, progressivamente, si creerà una coscienza europea nella gente, che condivida le culture, il lavoro, i valori e non solo l'economia e la moneta [Cedam, pag. 360].

Ricco di orgoglio europeo è il seguente passo:

Dal punto di vista umano, invece, bisogna riconoscere che se l'Africa e l'Asia (culla delle religioni) videro la comparsa dell'uomo e

delle prime civiltà, l'Europa seppe dare impulso allo sviluppo dell'umanità e un notevole contributo alla storia del mondo [Queriniana, pag. 307].

d) In tutti i libri si dichiara quali sono gli stati membri. Vengono presentate nella maggior parte dei casi le più importanti istituzioni europee nella loro composizione, si indicano i compiti principali che devono assolvere, ma di rado si arriva a spiegare come funzionano i procedimenti decisionali. Accanto alle istituzioni dell'Ue solo in pochi casi si ricorda il Consiglio d'Europa [Cedam, pag. 379; La Nuova Italia, pag. 395].

I trattati principali trovano menzione: qualche volta il trattato di Roma, quasi sempre il trattato di Maastricht, meno spesso la conferenza intergovernativa di Amsterdam [Cedam, pagg. 366-67; Calderini, pag. 595; La Nuova Italia, pag. 387].

Le parti considerate sono orientate più alle istituzioni che all'azione, ma in alcuni libri si trovano indicazioni del tipo «Come si fa?». Ad esempio questo accade per «andare all'estero» nel libro della Sei, là dove si spiegano le regole di Schengen [Calderini, pag. 153], oppure quando si presenta «la spesa in euro» [Calderini, pag. 593].

e) La collaborazione degli stati europei fra loro è considerata senz'altro un valore, pur nella difficoltà di rinunciare alla propria sovranità, da parte di alcuni di essi:

Ma non sempre c'è generale consenso su questa rinuncia a una parte della sovranità nazionale [Sei, pag. 309].

Poco spazio è dedicato ai rapporti fra stati e regioni, si richiama il comitato delle regioni [La Nuova Italia, pag. 384]. Spazio limitato è anche dedicato all'ampliamento dell'Ue verso est [La Nuova Italia, pagg. 384-87], ma dove si accenna alla problematica, si adotta una visione realistica.

Si trovano riflessioni sui rapporti fra l'Ue e il mondo: in quasi tutti i libri c'è una parte dedicata esplicitamente al mondo, nella quale ci sono anche riflessioni sul rapporto fra l'Ue e il mondo. Di solito si evidenzia un atteggiamento di responsabilità dell'Europa nei confronti del terzo mondo e un senso di competitività e collabo-

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

razione con il mondo industrializzato degli Usa e del Giappone. Si parla sempre di organizzazioni internazionali come l'Onu [Paravia, p. 165, 244], l'Unesco [Paravia, V, 157, 229], la Nato [Paravia, pag. 164], ma anche di associazioni quali la Croce Rossa e Amnesty International [Paravia, pag. 92] e si ricorda la dimensione globale della maggior parte delle questioni, in particolare quelle del commercio, delle valute, della povertà del terzo mondo [Nuova Italia, pag. 30 «adozioni a distanza»; Paravia, pag. 140, «il commercio equo e solidale»; Queriniana, pag. 152, «le cure sanitarie»], delle migrazioni, del lavoro [Queriniana, pag. 188, «il lavoro in Giappone»], dei diritti umani, della difesa dell'ambiente [Nuova Italia, pag. 91, pagg. 106-7; Paravia, pag. 233; Sei, pag. 72], della lotta alla droga, delle abitudini e dei costumi ecc.

Il confronto fra le costituzioni, previsto dai programmi, acquista spazio soprattutto in alcuni libri, come a esempio nel testo di Ghisetti e Corvi [pagg. 230-33], nel libro della Sei, dove si presentano i sistemi politici della Gran Bretagna, della Germania, degli Usa e della Francia, della Repubblica russa e della Repubblica cinese [pag. 291, pagg. 293-97], e così pure nel volume de La Nuova Italia [pagg. 346-50].

f) Grande attenzione è dedicata ai contenuti di ordine economico. L'economia è anche fra le ragioni per le quali è nato il processo di integrazione europea:

Proprio da un'esigenza di collaborazione economica, è nata l'alleanza fra stati dell'Europa occidentale nota prima come Comunità economica europea (Cee), oggi diventata Unione europea (Ue) [Sei, pag. 302].

Le disuguaglianze economiche fra gli stati membri vengono percepite come una questione da non trascurare [Sei, pag. 307; Queriniana, pag. 323].

Non mancano richiami alla politica agraria [Calderini, pag. 584; Sei, pag. 302]. E ancora:

Nel 1993 l'agricoltura ha assorbito il 48,8 % del bilancio, proprio perché è in questo settore che il trasferimento di competenze e di spese nazionali verso la Comunità è più marcato. Ciò testimonia come l'ac-

cordo economico risulti essere la motivazione trainante del processo di unificazione [Queriniana, pag. 320].

Dell'euro si parla in tutti i libri, in modo descrittivo [Calderini, pag. 193, pag. 584, pagg. 588-91, pag. 593], generalmente con aspettative fiduciose, anche se non si trascurano totalmente le difficoltà [Sei, pag. 306].

g) Le problematiche interculturali sono affrontate più spesso in rapporto con il mondo che non relativamente all'Europa, ma hanno significato anche per la comprensione fra i popoli europei. La lotta al razzismo è ricordata di frequente [Paravia, pag. 161]; nel libro della Paravia viene riprodotto un globo, che comprende in percentuale anche bambini di colore giallo, marron e nero [pag. 6], e viene proposto altresì l'albero genealogico di un bambino di nome John con ascendenti di diverse culture [pag. 19].

Si ricorda l'esistenza di minoranze, con riferimento all'Italia [Sei, pag. 44 e pag. 211], menzionando «tedeschi, ladini, provenzali, occitani, sloveni, albanesi, greci, catalani, sardi» [Queriniana, pag. 250] e citando l'art. 6 della costituzione [«La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche»] e la legge sulla tutela delle minoranze linguistiche [Queriniana, pag. 250]. Con riguardo all'Europa, si nominano «baschi, tirolesi, ladini, corsi, zingari» e «le popolazioni di lingua tedesca presenti, oltre che in Germania, in Svizzera, in Austria, nella Repubblica Ceca e in Alto Adige; si accenna anche ai gruppi slavi al confine con la Croazia» [Queriniana, pag. 249]; si menzionano gli stranieri in Italia [Sei, pagg 46-7] e in Europa. Infine, non si dimenticano gli italiani nel mondo [Paravia, pagg. 129-30]).

Molto citati in tutti i libri, ma soprattutto in quello della Paravia, sono i documenti internazionali: come la dichiarazione dei diritti dell'uomo [Calderini, pagg. 238-39], la convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, la Carta europea per la difesa dei diritti dell'uomo. Si richiamano opportunamente i programmi europei di scambio [Paravia, pag. 91; Calderini, pagg. 379-80].

Si fanno presenti anche le diversità nazionali che non vanno a ogni costo uniformate [Calderini, a pag. 592 fa riferimento all'Europa dei cittadini].

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

h) L'impegno dell'Ue nei confronti dell'ambiente trova attenzione nei libri quando trattano di ecologia [Cedam, pag. 182] e del movimento ambientalista dei verdi in Europa [La Nuova Italia, pag. 96]; si parla di ambiente a proposito della conferenza sul clima di Kyoto [Calderini, pag. 67; La Nuova Italia, pagg. 106-7], si riportano anche carte geografiche sull'inquinamento e sui depuratori negli stati dell'Ue [Calderini, pag. 69], un grafico sullo smog nei continenti [Calderini, pag. 71]; molto spesso il problema è collegato alle preoccupazioni e alle misure di protezione ambientale a livello globale [Paravia, pag. 206; Cedam, pag. 72; La Nuova Italia, pag. 91] e nazionale.

Interesse è volto al problema dell'occupazione [Calderini, pag. 545; La Nuova Italia, pag. 250; Queriniana, pagg. 198-99, pagg. 207-8, pag. 229, pag. 242; Sei, pag. 145].

Negli undici paesi dell'Unione monetaria la disoccupazione media tra il 1993 e il 1998 è stata dell'11,7 %: il che significa che i disoccupati in Europa sono alcune decine di milioni. Uno degli impegni prioritari dell'Ue è pertanto quello di adottare misure per ridurre la disoccupazione che è un fenomeno di massa [Sei, pag. 306].

Si parla anche dei sistemi scolastici europei e della ricerca in alcuni manuali [Calderini, pagg. 379- 80, pag. 381; La Nuova Italia, pagg. 166-67; Paravia, pag. 75; Sei, pag. 29]. Ma si trovano cenni ai temi più disparati, a volte vicini all'esperienza degli alunni, come l'obbligatorietà del casco per i motociclisti negli stati europei anche non appartenenti all'Ue [Queriniana, pag. 32], le regole europee sulla patente [Paravia, pag. 180], la carta europea dei diritti del pedone [La Nuova Italia, pag. 129], l'energia nucleare [Ghisetti e Corvi, pag. 153], i consumi alimentari [Queriniana, pagg. 168-69], il fisco [Cedam, pag. 148], sviluppo regionale [Cedam, pag. 290], cittadinanza e voto [Cedam, pag. 347], i casi da Seveso a Cernobyl e i trasporti merci in Europa [Sei, pag. 66].

Appare molto difficile nel nostro paese tenere aggiornati i libri di testo, sia per l'enorme numero di pagine sia per la fretta con la quale spesso i libri vengono redatti, dati i vincoli di tempo riconducibili ai meccanismi commerciali vigenti. A titolo esemplificativo sono da ricordare alcuni errori che avrebbero potuto essere facil-

mente evitati: nel manuale della Cetim, pubblicato nel 1999, si parla ancora di Gatt [pag. 274] anziché di Wto; nel testo della Ghisetti e Corvi si trova l'indicazione relativa a 17 membri della commissione Europa, anziché a 20 [pag. 309], altrettanto nel manuale della Cedam [pag. 374], dove però si spiega che 5 stati hanno due rappresentanti e gli altri uno, quindi il conto non torna; in quest'ultimo libro, inoltre, il consiglio europeo risulta coincidere con il consiglio dei ministri [pag. 376]. Nel libro della Queriniana sono stati aggiornati al 1995 solo l'ingresso dei 3 nuovi stati membri: Austria, Finlandia, Svezia, ma non la terminologia e non tutti i grafici. Nel volume della Paravia si cita la carta europea in rapporto a temi per i quali sarebbe stato più opportuno far riferimento al trattato di Amsterdam. Nel testo della Sei l'immagine introduttiva a tutta pagina del capitolo «L'Italia e il mondo» [pag. 289] riporta una riproduzione dell'Europa con 12 stati membri anziché 15, – la stessa cartina viene riprodotta poi più volte in formato ridotto con lo stesso evidente errore.

L'indicazione delle fonti è abbastanza precisa rispetto ai testi citati, di solito si tratta di richiami a documenti ufficiali, oltre alla costituzione italiana, la dichiarazione internazionale dei diritti dell'uomo e la convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia; relativamente alle immagini e ai grafici il riferimento alle fonti non è sempre puntuale, queste sono molte volte senza data in parecchi libri. Precisione e correttezza vanno migliorate con urgenza prioritaria.

4.2. L'idea d'Europa trasmessa dai libri italiani. Prospettive degli autori e punti di vista nazionali

I problemi «sulla via dell'Europa» sono esposti di solito in forma descrittiva, qualche volta sono affrontati in forma controversa con un'ottica multiprospettivistica, ma non c'è un atteggiamento sistematico di attenzione a ottime multilaterali.

Riguardo alla prospettiva degli autori, nell'interpretazione del processo d'integrazione europea, non si trovano differenze consistenti fra un libro e l'altro. Tale punto di vista è talvolta difficile da interpretare per la brevità della parte dedicata al processo d'integrazione europea, ma dove lo spazio è adeguato, generalmente emerge ottimismo. Non si trovano nei libri italiani critiche irriducibili e diversamente da altri

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

stati, a volte più scettici, l'euroidealismo è abbastanza diffuso in Italia. L'atteggiamento nei confronti dell'idea d'integrazione europea nei libri corrisponde in gran parte alle posizioni politiche prevalenti in uno stato, e la qualità dell'approvazione emerge dai seguenti passi:

... nella storia dei popoli ci sono degli avvenimenti che sono destinati a essere «vincenti», perché indirizzano la vita di quei popoli su strade di collaborazione e di progresso, allontanando tutto ciò che sa di distruzione e di morte. È quello che si deve dire della Ce e, in particolare, del trattato di Maastricht, entrato in vigore il 1° novembre 1993 [Calderini, pag. 585].

E poi:

l'unione fa la forza [Cedam, pag. 360].

E ancora:

pace e benessere

è scritto nella parte conclusiva della mappa concettuale sull'Europa nel libro della Queriniana a pag. 306, – parole riportate poi anche a pag. 72 nella «guida didattica» per l'insegnante, – dove le frecce convergono su tale obiettivo introdotto dal verbo «mira». Per continuare ancora con:

La Ce si propone attraverso l'Unione economica e politica di consolidare la pace e di diffondere il benessere dei cittadini.

C'è ottimismo nella maggior parte degli altri libri, anche a proposito dell'euro; dopo aver dato informazioni sulle tappe di introduzione della nuova valuta, si scrive:

Quali sono i vantaggi di una moneta unica?

Con una moneta unica i viaggiatori della Comunità non hanno bisogno di cambiare denaro, perdendo su ogni transazione, come accade attualmente.

I margini di cambio pagati alle banche scompariranno completamente. Per le imprese, grandi e piccole, diventerà più facile operare nella zona dell'euro e non solo nel proprio paese [Paravia, pag. 116].

Spesso traspare l'idea che l'area dell'euro diventi più o meno equivalente, in termini di potenza economica, a quella del dollaro [Sei, pag. 306], che la valuta europea possa mettere al riparo gli europei dai contraccolpi provocati dall'oscillazione del dollaro e si immagina una zona euro, alla pari con la zona dollaro o yen (*ibid.*). Nel libro della Cedam l'argomento è trattato come problema nella rubrica «Opinioni a confronto» a pag. 85, dove si adotta opportunamente il principio del controverso [Bombardelli 1993], cioè si presentano diversi punti di vista sulla questione.

In tutti i libri si accentuano nell'esposizione i vantaggi o gli aspetti positivi. Qualche velata ombra d'incertezza, se non proprio di scetticismo, si può cogliere in alcune espressioni. Qualche dubbio traspare nello spiegare il progetto d'integrazione europea: nel lavoro, nell'ambiente, nella politica estera, quando si parla del difficile ingresso dell'Italia nell'Unione monetaria [Cedam, pagg. 84-85; Sei, pag. 305] e si aggiunge:

... con i vantaggi economici che ciò dovrebbe comportare,

usando il verbo 'dovrebbe' al condizionale [Sei, pag. 305]. Qualche perplessità viene a galla quando si dice che:

... le critiche e il malcontento non sono mancati, sia per i dubbi sull'equità di certi interventi, sia per gli abusi o le irregolarità nell'utilizzo dei fondi comunitari da parte dei destinatari [Cedam, pag. 309].

La realizzazione dell'unione monetaria non è stata facile, sia per resistenze di tipo politico sia per motivi economici [Sei, pag. 304].

Si ricordano i diversi punti di vista nazionali:

L'Europa comunitaria, così come è stata fino a ora realizzata, non ha portato al superamento degli stati nazionali, né alla eliminazione della loro sovranità [Calderini, pag. 598].

... umori antieuropei che serpeggiano in molti paesi. Ciò ha rafforzato la diffidenza di molti, definiti dalla stampa «euroscettici», non solo in Gran Bretagna o in Danimarca, paesi per tradizione ostili al processo di

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

unificazione, ma anche in Germania e in Francia, da sempre fautori dell'integrazione europea [Queriniana, pag. 323].

Inavvertitamente emerge a volte che i concetti di Europa occidentale e di civiltà europea siano intesi come sinonimi; il riferimento è in primo luogo all'Europa occidentale, tanto è vero che le stesse carte geografiche dell'Europa rappresentano solo l'Ue e solo di rado mostrano anche la parte d'Europa che arriva fino agli Urali [Queriniana, pagg. 207 e 255]. Nel tipico contesto occidentale, saldamente legato all'Alleanza atlantica, si guarda dalla propria nazione l'evolversi delle iniziative unificanti.

È spontaneo per la maggior parte dei libri avere una visione eurocentrica ed etnocentrica della realtà, a esempio nel libro della Paravia c'è un globo, – o cerchio –, in copertina con tante facce di bambini occidentali che probabilmente raffigurano i ragazzi ai quali il libro è rivolto.

Singolare la fiducia nell'Europa espressa nel libro della Cedam, dove si analizza il rapporto dell'Europa con il resto del mondo tramite opportuni riferimenti storici ai secoli passati e alle guerre mondiali, ma si conclude affermando:

Oggi, invece, a distanza di appena cinquanta anni dalla fine del secondo conflitto mondiale, l'Europa, grazie alla febbre e intelligente azione politica intrapresa già dal 1948, ha ritrovato più che mai il suo ruolo centrale nella politica mondiale, specialmente ora che il blocco dei paesi legati all'ex Unione sovietica, sta faticosamente ricercando una nuova identità istituzionale [Cedam, pag. 361].

Le carte geografiche che riproducono i diversi continenti ci sono sempre ed è giusto che sia così; in molti casi le carte europee non comprendono l'Europa centrale e orientale. Ciò non accade per le immagini in fotografia degli uomini politici, accade più spesso che si presentino rappresentanti politici statunitensi o di altre aree del pianeta piuttosto che europei; in maggioranza sono naturalmente quelli italiani.

Non sempre si coglie nella trattazione l'atteggiamento che assumano gli autori verso gli Stati Uniti d'America; di solito non si cita il piano Marshall fra le ragioni che hanno spinto i popoli europei a

collaborare, si ricorda però che ci sono stati aiuti Marshall per l'Europa nel secondo dopoguerra.

Si prende atto che complessivamente gli alunni sono guidati a crearsi un atteggiamento favorevole nei confronti del processo d'integrazione europea, aspetti problematici sono tendenzialmente appena accennati. L'idea d'Europa trasmessa è prevalentemente di tipo economico, si insiste molto sull'esigenza di collaborazione e sull'ideale della pace. L'immagine dell'Europa è meno idealizzata rispetto a qualche anno fa [Ballerini 1997, pagg. 127-39].

Il processo d'integrazione europea viene descritto generalmente come processo storico aperto in base al quale:

... la prospettiva futura guarda verso la possibilità di un'unione politica [Cedam, pag. 360]

... avvicineremo ... le tappe fondamentali che hanno progressivamente creato l'Ue così come oggi la conosciamo, provando anche a ipotizzare futuri sviluppi, almeno per i prossimi cinque o sei anni. [Cedam, pag. 360].

E in un altro manuale si dice che:

la società transnazionale europea, secondo queste prospettive, dovrebbe costituire l'origine di una nuova cultura capace di superare i nazionalismi e i separatismi [Queriniana, pag. 311].

L'Europa unita non diventerà uno stato centralizzato con strutture rigide. Le diversità culturali nazionali e regionali, che si sono sviluppate nel corso della storia, dovranno essere mantenute [Queriniana, pag. 321].

In un altro ancora si prosegue:

Nelle intenzioni di molti la Cee doveva costituire il primo passo per una vera e propria integrazione politica, con la creazione di uno stato federale sul modello degli Stati Uniti d'America, con un governo e un parlamento centrali dotati di effettivi poteri sui singoli stati [Sei, pag. 303].

Traspare una sicura sensibilità per l'ideale di comprensione fra i popoli, si trovano nei libri idee rispettose degli altri paesi, non c'è spazio per pregiudizi e stereotipi intenzionali.

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

L'ideale della comprensione fra i popoli è dato per scontato e è posto sempre perlomeno sullo sfondo, ma di rado viene tematizzato.

Appare chiara, come identificazione di tendenza, dal raffronto fra la quantità di frasi di approvazione rispetto a quelle che prendono atto delle situazioni problematiche, una sicura volontà di presentare come atteggiamento ideale quello che costruisce un processo di integrazione europeo sempre più solido.

Sottinteso rimane tuttavia, nelle concezioni implicite dei diversi autori, che l'Ue non è ancora un fatto ovvio, sono molto più comuni i confronti fra il proprio stato e gli altri stati, oppure fra il proprio stato e l'Ue, o con il mondo che non la descrizione dei rapporti fra l'Ue e il resto del mondo; questo accade qualche volta, – ad esempio, in Calderini a pag. 71 con il grafico sullo smog nei continenti, a pag. 109 con il grafico relativo all'anno 1997 sugli addetti all'agricoltura nelle varie parti del mondo, a pag. 381 quando si tratta dello scambio dei ricercatori nucleari fra Europa e Usa –, ma non è un fatto abituale percepirti come europei nella sostanza delle questioni.

5. Impostazione didattica

Si nota subito che i temi europei sono presentati con gli stessi mezzi didattici impiegati per gli altri argomenti; sono impostazioni tendenzialmente tradizionali, basate principalmente sull'esposizione narrativa; le questioni sono trattate di solito in forma descrittiva, più che essere discusse.

Parecchi volumi ricorrono a accorgimenti didattici interessanti e efficaci nell'organizzazione e nella distribuzione delle informazioni: visualizzazione di titoli, evidenziazione di punti chiave, uso di colori per distinguere capitoli, note, approfondimenti, simbologia con icone di richiamo per la distinzione delle parti espositive, con momenti di approfondimento [Cedam «Tuffiamoci nel problema» dove si illustra un sommozzatore, «Andiamo in profondità» dove si riproduce un sottomarino].

Nel libro della Sei ogni capitolo comincia con un compito «Per iniziare» che rende attivi gli alunni e con una serie di domande, spesso piuttosto difficili, e si conclude con un «Questionario per la

verifica» che verte su «Parole e significati», «Concetti fondamentali», e a volte anche «Norme di comportamento». Alla fine di ogni modulo ci sono «Proposte di attività». C'è una rubrica «Per capire cosa succede» e un'altra «Per approfondire», qualche volta una rubrica «Per sapere come si fa».

Il libro della Sansoni ha il pregio di non essere troppo voluminoso, appare valido e interessante per struttura, per impostazione tipografica come l'uso degli spazi e delle immagini ecc. e per l'aspetto didattico.

Frequenti sono gli schemi di fine capitolo; alla fine nel manuale della Queriniana appare un sunto: «Ricapitoliamo». Carente appare l'indicazione di possibili rapporti interdisciplinari.

Il linguaggio usato è in genere comprensibile, ma sono dati per scontati i concetti fondamentali relativi alle strutture politiche e alle organizzazioni internazionali; in qualche testo si offrono glossari [Cedam, Paravia ecc.], dove c'è la spiegazione di termini complessi e si invita a cercare il significato di alcuni vocaboli.

Il materiale illustrato è in linea di principio valido; il globo piace molto a tutti gli autori. In alcuni testi non convince l'assenza di fotografie [Cedam]; sarebbe apprezzabile anche la presenza di caricature intelligenti per colpire gli alunni e farli pensare. Il rapporto delle immagini col testo è relativo, data la tendenza alla sinteticità dell'esposizione e alla scelta di illustrazioni «obbligate»; prevalgono le immagini fotografiche di edifici che sono sede delle istituzioni europee. Le illustrazioni non sono tali da lasciar intravedere una componente ideologica.

I caratteri in media sono abbastanza leggibili, solo qualche volta sono troppo piccoli e spesso le pagine risultano troppo piene. Non ci sono misure tipografiche di facilitazione per coloro, quali ipovedenti e dislessici, che hanno difficoltà visive di lettura. Sarebbe quindi opportuno adottare accorgimenti tipografici per facilitare la loro lettura avendo una particolare cura nella scelta del tipo, della grandezza e del corpo dei caratteri di stampa; la mancata giustificazione a destra dei margini dei paragrafi favorirebbe il riconoscimento del cambio di riga, e il tipo di carta dovrebbe rispondere allo stesso criterio.

Parecchi testi si preoccupano di offrire ausili per imparare ad apprendere e di sviluppare metodi di apprendimento e di ragionamento. Nel libro della Queriniana ci sono mappe concettuali piuttosto articolate e complesse, esse vengono riproposte anche in sede di ve-

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

rifica; nel manuale della Ghisetti e Corvi le mappe concettuali non sono rigide, offrono degli spunti ma poi hanno anche spazi liberi per rispettare peculiari abitudini di organizzazione del pensiero dei discenti. Nel libro della Paravia le domande riguardano non solo i contenuti, ma anche il metodo di studio con sollecitazioni distinte per modalità di pensiero: «Ho studiato? Ho compreso? So utilizzare le mie conoscenze? So trovare soluzioni? So organizzare le mie conoscenze? Che cosa ne penso?»

Ma sono fornite poche indicazioni concrete agli alunni per aggiornarsi sugli sviluppi attuali dell'unione come: consultazione di giornali, accesso a siti internet, – il testo de La Nuova Italia è il più ricco in proposito: siti sull'Ue, indirizzi postali e di posta elettronica; la Paravia riporta a pag. 229 l'indirizzo internet dell'Unesco. Più spesso [Queriniana, pag. 322; Sei, pag. 301] le indicazioni di lavoro invitano i ragazzi a svolgere piccole interviste fra i conoscenti per raccogliere pareri sul processo di unificazione europea.

Non è molto comune lo sguardo volto ai problemi vissuti nel quotidiano: come domande di riflessione sono proposti interrogativi di carattere molto generale e prevalgono quesiti nozionistici rispetto a precise domande circostanziate.

Le domande di lavoro si concentrano più sulla verifica del possesso di informazioni generali che non sul processo di integrazione europea, sono in genere difficili e complesse per l'età e il bagaglio di conoscenze ed esperienze degli alunni, tendono a proporre ragionamenti da adulti, non mirano a segmentare le problematiche affrontate tanto che difficilmente gli alunni sono messi in condizione di pensare «in proprio».

Sono riportati in quasi tutti i libri degli ausili per la valutazione: «verifichiamo insieme», dove si trovano domande a risposte aperte o semiguidate, a volte fatte molto bene [pagg. 317 e sgg.]. In prevalenza gli esercizi e le forme di verifica sono tradizionali, basati su esposizione e proposta di interrogativi di carattere molto generale; in qualche caso alcune domande sono a risposta chiusa, del tipo vero o falso [Ghisetti e Corvi, pag. 319].

Con l'ausilio di grafici, tabelle, altri dati e fonti si potrebbero guidare gli alunni a considerare le dinamiche delle questioni in forma circoscritta, aiutandoli a arrivare in forma attiva per capire collegamenti e trarre conseguenze rispetto ai fatti.

Non sarà facile favorire l'uso autonomo dei manuali da parte degli alunni, ma occorre stimolare in questa direzione, con l'aiuto iniziale dei docenti, tutto ciò che potrebbe portare a una maggior autonomia di lavoro degli studenti.

6. Sintesi e proposte

I manuali scolastici italiani analizzati offrono informazioni elementari sul processo di unificazione europea e contribuiscono a creare interesse per l'argomento, ma la media delle pagine dedicate alla tematica, – 5, 57 e 14,8 –, non è adeguata. Di certo non creano pregiudizi reciproci fra i popoli e sostengono un atteggiamento interculturale.

Accanto al pregio di riportare tematiche interessanti con spirito costruttivo, i difetti più gravi dei libri italiani per la scuola sono l'eccessiva voluminosità delle pagine e la presenza di errori.

È da ridurre la quantità complessiva di pagine, mentre più spazio e maggior precisione dovranno essere riservati al processo di integrazione europea e a informazioni di tipo comparativo. Una selezione più oculata dei temi e più spazio alla ricerca autonoma di docenti e discenti potrà aiutare in tale direzione. Si deve curare con la massima attenzione la qualità delle notizie riportate; le informazioni nei libri per la scuola devono essere esatte e aggiornate, non ci si può permettere fretta e improvvisazione, tanto meno errori, in libri sui quali i ragazzi devono accedere a una formazione di base. Alcuni recenti dibattiti critici, che hanno avuto luogo in Italia sui libri di storia, non sono riusciti a porre l'attenzione su questo limite. Maggior consapevolezza dal punto di vista interpretativo potrà essere di guida per gli studenti; la trattazione degli argomenti deve essere sostenuta da visioni equilibrate e non unilaterali della realtà.

Sotto l'aspetto didattico, da intensificare è l'orientamento ai problemi e lo stimolo agli alunni per un approccio più attivo nell'apprendimento; le forme espositive dovrebbero stimolare i ragazzi a documentarsi sulla realtà, anche europea, in cui vivono, e a prepararsi a un impegno come persone consapevoli e responsabili. L'interesse e lo spirito d'iniziativa degli studenti dovrebbe essere mag-

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

giornemente tenuto presente; indicazioni bibliografiche, compiti di lavoro, richiami all'esperienza quotidiana, dati quantitativi aggiornati sui quali riflettere potrebbero rendere più vicina ai destinatari la materia e maggiore la disponibilità a informarsi e a prendere posizione motivata.

Preliminare è un processo di revisione della storiografia anche in relazione all'idea d'Europa unita, uscendo dagli schemi comuni di superficiale considerazione e arrivando a trattazioni capaci di tradurre in problemi la complessità nei suoi aspetti storici, politici e socioeconomici. Gli argomenti sono da considerare con realismo e, dove necessario, debbono cercare di portare opinioni a favore e pareri critici in modo da arrivare a una trattazione che consenta di capire le opinioni opposte di interpretazione, quando la realtà di studio considerata lo richieda e di abituare così i ragazzi a ragionare.

In futuro, oltre ai libri di testo, si useranno sussidi didattici multimediali. Materiali informatici come dischetti cd, programmi per l'insegnamento a distanza hanno un senso se non sono una semplice trasposizione dei testi stampati su supporto digitale; quest'ultimo permette proposte multimediali e ipertestuali che vanno sfruttate attivando canali multisensoriali con immagini, testi parlati e musicali capaci di integrare il testo scritto tradizionale. Il mezzo elettronico è valido anche per permettere percorsi individualizzati per interessi, per livelli e stili di apprendimento, possibilmente nel caso dell'Europa anche per visioni nazionali e lingue diverse. Si tratterà di materiale dispendioso, ma si è notato che nell'ambito dell'editoria scolastica la quantità va troppe volte a scapito della qualità.

Per garantire trattazioni esatte, servirà avvalersi di *team* più numerosi di esperti, in quanto è impensabile che uno o due autori possano essere specialisti in tutte le tematiche affrontate. Al fine di raggiungere una prospettiva non unilaterale dal punto di vista delle nazionalità, sarà produttivo avvalersi di *équipe* interculturali di autori, che esprimano un approccio multiprospettivistico senza trascu-
rare la cultura nazionale; la collaborazione fra autori di diverse culture permette un approccio più ricco, che non deve essere tuttavia anonimo e incolore, ma costituire un'occasione di scambio.

I libri scolastici del futuro dovranno caratterizzarsi per delle dimensioni europee e interculturali più decise e sicure. L'obiettivo è

Olga Bombardelli

aprirsi a una prospettiva europea e globale, conservando contemporaneamente legami esplicativi con le radici delle singole nazioni e regioni, in atteggiamento di rispetto reciproco, escludendo informazioni imprecise, interpretazioni ingenue, cercando di porre a confronto le diverse interpretazioni dei fatti che hanno coinvolto insieme diversi paesi. Importante è che gli alunni siano stimolati, come avviene già in qualcuno dei testi analizzati, a conoscere in forma precisa e equilibrata, per poter prendere posizione e dare il proprio contributo consapevole all'evoluzione della società.

Bibliografia

Armani, G. et al.

1999 *Il libro di diritto e di economia*, Bologna, Calderini.

Ballerini, C.

1997 «Un esempio di analisi: i libri di Educazione Civica nella scuola media di secondo grado», in O. Bombardelli (a cura di), *Quale Europa a scuola*, Milano, Franco Angeli.

Bombardelli, O.

1993 *Educazione civico-politica in una società democratica*, Brescia, La Scuola.

1997 *Formazione in dimensione europea ed interculturale*, Brescia, La Scuola.

Bonalume, M. L. e Martello, M. I.

1998 *Nuovi Percorsi di civiltà*, Milano, Ghisetti e Corvi.

Chiesa M. et al.

1998 *Cittadini del XXI secolo, Quali diritti, quali doveri. Corso di educazione civica e cultura costituzionale*, Torino, Paravia.

Detti E. et al.

1999 *Il primo libro del cittadino*, Scandicci [Fi], La Nuova Italia.

Fritzsche, K.-P.

1995 «Europa in deutschen Politiklehrbüchern», in F. Pingel (a cura di), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, M. Diesterweg.

«Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi»

Lacchini L. e Benigni C.

1999³ *Cittadini, legge, economia*, con floppy disk, Padova, Cedam.

Maffezzoni, F. e Mattei, M.

1994 *Europa giovane*, Brescia, Editrice Queriniana [ristampe 1995, 1997, 1998, 2000].

Regoliosi, L.

1999 *Io cittadino Noi società*, Milano, Sansoni per la scuola.

Ribetto, B. M.

1999 *Educazione civica*, Torino, Sei.

L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito:

insegnamento e apprendimento¹

Keith Crawford

Introduzione

Gli inglesi hanno un rapporto ambiguo con il resto dell'Europa, anzi, in Inghilterra molti non avrebbero difficoltà a sostenere che il loro paese non ne fa affatto parte. Eppure, non è sempre stato così. Nell'ottobre 1971 il Parlamento britannico votò a grande maggioranza in favore dell'ingresso nell'Ue [*The Guardian* 1971] e con il referendum del 1975 due terzi dell'elettorato si pronunciarono favorevolmente in merito al fatto che la Gran Bretagna rimanesse nell'Ue. Da quella data, tuttavia, l'atteggiamento verso l'Europa continentale e le problematiche socio-politiche a essa connesse hanno risentito sempre più di forme di antagonismo politico e resistenza xenofoba di stampo populista.

Nello sviluppo della retorica antieuropea ha fatto da catalizzatore l'elezione dei tre successivi governi conservatori tra il 1979 e il 1995, per i quali il patriottismo, la xenofobia, il militarismo e il nazionalismo rappresentavano gli elementi chiave della politica interna ed estera. Margaret Thatcher, in particolare, fu, e rimane, tristemente famosa per il suo veemente rifiuto di qualsiasi stretto legame di ordine economico, politico e militare con l'Europa continentale. Denunciando a gran voce il rischio del declino e della frammenta-

¹ Desidero ringraziare il mio collega, il professor Alistair McCulloch dell'Edge Hill College of Further Education, per l'entusiasmo e l'interesse dimostrati verso il progetto e lo School of Education Research Committee dell'Edge Hill College of Further Education per il suo sostegno finanziario.

Keith Crawford

zione del Regno Unito, – in realtà dell’Inghilterra –, dei suoi usi, tradizioni e identità, politici e opinionisti intrapresero una campagna denigratoria in funzione antieuropa volta a mettere in ridicolo le altre nazioni dell’Europa, in primo luogo la Francia e la Germania. Citando, a esempio, alcuni passi di un discorso di Jacques Delors, presidente della Commissione europea, il tabloid inglese *The Sun* riportava, in un articolo intitolato brutalmente «Up Yours, Delors!» (Fottiti, Delors!), frasi di questo tipo:

Il giornale *The Sun* esorta la sua famiglia di lettori patrioti a dire agli «sporchi francesi: toglietevi di torno! [*The Sun* 1990].

Nel 1994, il 50° anniversario dello sbarco in Normandia e le elezioni europee caddero nella stessa settimana. Editori di giornali e pubblicisti non si lasciarono sfuggire l’importanza di due eventi così ravvicinati, rifacendosi al primo di essi per mettere in guardia i propri lettori del potenziale pericolo di un voto sbagliato. Offrivano in tal modo un solenne esempio di come l’isolazionismo nazionale fosse un importante elemento della cultura del Regno Unito. Prima di dire ai lettori del *Daily Express* che avrebbero espresso un voto migliore sostenendo una politica conservatrice, favorevole al libero mercato e decisamente antifederalista, veniva loro rammentato che:

Gli uomini che versarono il loro sangue [in Normandia] stavano difendendo i nostri diritti democratici [*The Daily Express* 1994].

Si evocarono immagini di sacrificio, i veterani dello sbarco in Normandia vennero presentati come coloro che avevano affrontato l’estremo pericolo per proteggere il modo di vita britannico [*The Daily Express* 1994]. Segnali di una xenofobia ancora più disgustosa e preoccupante apparvero sui titoli del *Daily Mirror* con frasi all’apparenza innocentemente scherzose del tipo «Adios Amigos» e «Achtung Surrender», destinate a diventare gli slogan inglesi ai campionati europei di calcio del 1996 e del 2000.

Commenti di tal fatta mettono in luce importanti tematiche e problemi interni al dibattito apertos nel Regno Unito in merito alla questione dell’Europa:

- il problema dell'identità nazionale, incentrato sul significato di essere inglese e/o europeo, possibilità presentate di solito come una dicotomia irrisolvibile;
- la percezione populista degli altri cittadini e paesi europei secondo lo stereotipo «noi» contro «gli altri».

Uno dei problemi più gravi del Regno Unito è rappresentato dal fatto che il paese si trova, geograficamente e intellettualmente, ai margini dell'Europa continentale. L'identificazione con l'Europa non avviene in modo così facile e naturale, in quanto l'idea dell'integrazione europea viene vista come foriera di fondamentali rischi per il senso di identità nazionale. A mio giudizio, si tratta di un problema inglese più che britannico. *The Times* [1999] ha dichiarato che:

Gli Inglesi sono un popolo apatico, gretto e insicuro, sempre più oltraggiato dai suoi fieri vicini celtici...

Il rapporto *UK - Voices of Our Times* [1999] riferisce che:

[esiste una vera] crisi dell'identità inglese, [che gli inglesi sono visti dagli altri come] isolani, controllati, tronfi e ossessionati dal denaro, [e conclude affermando che] l'identità inglese appare un concetto sempre meno significativo, qualcosa da cui gli stessi inglesi cercano di prendere le distanze [pag. 10].

Gli inglesi hanno avuto tradizionalmente un atteggiamento ambiguo verso la loro identità nazionale. L'Inghilterra soffre di una scarsità di simboli nazionali. Non esiste un inno nazionale, benché venga sostituito da *Jerusalem* di Blake o da *Land of Hope and Glory*. L'inno nazionale, infatti, è *britannico*, non inglese, e la melodia è stata utilizzata da molti altri paesi per i loro inni nazionali, tra cui la Svezia e, cosa alquanto curiosa, gli Stati Uniti fino al 1931. Non ci sono feste nazionali inglesi e l'*England's National Day*, cioè il giorno di San Giorgio, il 23 aprile, passa per lo più inosservato. Il pessimismo e l'introspezione appartengono di natura al carattere inglese e, come rileva Paxman [1998, pag. 17], «è tipico degli inglesi ignorare che non tutto il male viene per nuocere». Nemmeno la lingua inglese può essere considerata un ele-

Keith Crawford

mento caratterizzante l'identità, in quanto si tratta di una lingua parlata in varie regioni del mondo da oltre 700 milioni di persone, di cui meno del 15% sono effettivamente inglesi. E non si può dire che l'Inghilterra esista in modo chiaramente definito come paese, in quanto l'identità nazionale è un concetto *britannico*. Potremmo ricordare il titolo di un giornale inglese degli anni Venti che, oltre a essere divenuto famoso, la dice lunga su quale sia il rapporto esistente tra l'Inghilterra e il resto dell'Europa: «Nebbia sulla Manica - Europa isolata».

L'emissione dei passaporti della Ce, l'adozione di una bandiera europea e l'adesione degli stati membri a una fioritura di leggi costituzionalmente più avanzate hanno incrementato i ritmi dell'unione politica. L'evoluzione della Comunità, dalle prescrizioni postbelliche del piano Marshall alla creazione di una zona economica di rilevanza globale e tale da rivaleggiare con gli Stati Uniti, lasciano pensare che l'introduzione armonica di una cittadinanza europea allo scopo di favorire una comune identità sia, almeno in teoria, una proposta realizzabile. Per le correnti populiste del Regno Unito si tratta invece di una tendenza oltremodo disturbante e l'atteggiamento xenofobo dei media di orientamento populista nei confronti dell'Europa e degli europei è più che documentato. Le caricature degli europei presentate dalla stampa nazionale non risparmiano l'abbigliamento, l'alimentazione o l'accento che caratterizzano i vari paesi. I tedeschi vestono immancabilmente *Lederhosen*, bevono birra e mangiano *Sauerkraut*. I toni alquanto rozzi di tali posizioni xenofobe sono ben illustrati da un passo tratto dal *Daily Telegraph* [1995] in cui si attacca la politica economica della Germania:

Lo spettacolo offerto dalla Germania nelle ultime settimane sembra ricordare piuttosto un tronfio *Burgermeister* di qualche cittadina di provincia, che sguazza in una prosperità fatta di salsicce e *Sauerkraut* e non ha alcun interesse verso il vasto mondo che lo circonda. «Credo che i tedeschi siano diventati egoisti, vigliacchi ed emotivamente indolenti», afferma un eminente accademico della Germania.

Nel 1994, un ministro della Gran Bretagna, Nicholas Ridley, temendo la perdita della sovranità britannica in un'Europa a suo giu-

dizio dominata dalla Germania, rilasciò alla rivista *Spectator* un'intervista in cui tra l'altro affermava:

In linea di principio non sono contrario a rinunciare alla sovranità, ma non fino a questo punto. Allora, francamente, sarebbe come cederla ad Adolf Hitler [Barnes 1995, pag. 49].

Ridley perse l'incarico di ministro ma ricevette un ampio consenso da parte della gente [Calder 1991]. Altri esempi appartengono al deputato laburista Dennis Skinner, a cui si attribuisce la frase:

Sono cresciuto in un tempo in cui l'economia britannica andava in mille pezzi sotto i tacchi degli stivali tedeschi [*The Sun* 1992],

e al politico conservatore Norman Tebbit, che si è riferito a Hitler e ai panzer tedeschi come simboli di una pretesa dominazione della Germania sull'economia europea [*The Sun* 1992]. Per passare ai francesi, ricordiamo che in occasione dell'apertura del tunnel sotto la Manica un articolo del *Daily Telegraph* scriveva che, allorché si erano uniti i due tronconi della galleria, erano arrivate le: «prime zaffate d'aglio» [*The Telegraph* 1990]. I giornali non esitano a imitare l'accento degli stranieri storpiandone le parole, come a esempio il *Daily Mirror* [1991] che cita una frase di Helmut Kohl al primo ministro John Major: «Come back John. It vis only a joke» o la vignetta di *The Sun* [1992] in cui Jacques Delors dice a Major: «*Ello, wot you doing up ere?*». È il concetto stesso di integrazione europea a essere demozizzato, come scrive Aslet [1997]:

Giorno e notte si sentono gli orchi di Bruxelles che pestano i piedi nei corridoi dell'Ue al grido di «ucci ucci sento odor di ingleucci» [pag. 22].

L'enfasi retorica dell'opinionista conservatore Simon Heffer illustra perfettamente la forza di un mito creato ad arte:

In Europa ci viene comunemente rimproverata la nostra mancanza di influenza attribuendola alla nostra scarsa disponibilità ad aderire a qualsiasi stupido progetto escogitato dai nostri cosiddetti «partner». In realtà, la Gran Bretagna è sempre stata lasciata ai margini a

Keith Crawford

causa dei sentimenti rancorosi che molti all'estero nutrono verso «voi altri inglesi» e della precisa intenzione di ridurre gli inglesi a servi obbedienti agli ordini dei desideri europei [...] La Germania, che dopo tutto abbiamo ridotto a un cumulo di macerie in un passato piuttosto recente, non è neppure tra i paesi che più ci offendono. Sono piuttosto i francesi, che non hanno mai perdonato alla Gran Bretagna di averli salvati dai tedeschi nel 1914 e di non essere stata invasa dai nazisti dopo che loro avevano subito capitolato nel 1940 [*Daily Mail* 1996, pag. 10].

Come ho detto, la stampa inglese trabocca di metafore polemiche e militariste, proprio mentre si prepara l'ennesimo scontro legato alla «guerra della carne», con il ministro dell'agricoltura francese Jean Glavany che lamenta:

un torrente di odio xenofobo [rivolto contro i francesi; qual è la ragione, egli si domanda, di] un tale odio da parte loro [i britannici]? Non vediamo altro che una corrente impetuosa di sentimenti anti-francesi [*The Express* 1999, pag. 32].

Frustrato da una simile copertura da parte dei media inglesi, l'ufficio londinese della Commissione europea ha recentemente pubblicato un documento di condanna della campagna di stampa sull'Europa e sugli europei accusando i mezzi d'informazione britannici di essere «paranoici e mitomani» [*The Guardian* 2000, pag. 2].

La retorica ha comunque il suo impatto e gli studi condotti sul concetto di nazione e nazionalità tra i bambini inglesi rilevano che questi ultimi, a differenza di altri gruppi etnici e nazionali, danno per scontata la loro nazionalità. Da una ricerca di più ampio respiro sull'idea di identità nazionale, condotta su 850 bambini inglesi e francesi, è risultato che l'idea dei bambini inglesi è dominata dai successi nazionali riscossi nello sport o nella musica e dalla supremazia mondiale della lingua inglese. I bambini francesi sono invece apparsi più responsabili e entusiasti del fatto di essere francesi, dimostrando un incondizionato amore per il loro paese e descrivendo i loro sentimenti patrii con grande forza espressiva [*The Educational Supplement* 1996, pag. 9]. Uno studio sull'atteggiamento dei giovani inglesi nei confronti del loro patrimonio culturale ha messo

in luce «rigurgiti nazionalistici senza precedenti» [*The Sunday Times* 1997, pag. 11]. Tra i 1500 adolescenti intervistati, il 66% ha detto di considerarsi inglese non britannico; l'88% ha sostenuto di abitare in Inghilterra piuttosto che in Gran Bretagna o nel Regno Unito; il 59% ritiene che nel giro di vent'anni quello stato quasi federale che è il Regno Unito si dividerà in entità statali separate, ciascuna con un parlamento, una dogana e passaporti propri; il 33% ha poi dichiarato che la Camera dei Comuni dovrebbe essere composta soltanto da deputati inglesi. Il senso di identità nazionale si è espresso più che altro con il tifo per la nazionale inglese di calcio e le soap opera televisive sono apparse culturalmente più significative dell'istituto monarchico. Il 59% del campione preso in esame ha affermato che il luogo di nascita determina la nazionalità di un individuo e il 36% dichiara che mai sarebbe disposto a combattere per il proprio paese. L'assenza di identificazione con l'Europa continentale è emersa come tratto saliente in una ricerca condotta su 1337 ragazzi di età compresa tra i 14 e i 16 anni di Inghilterra, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi e Spagna. Soltanto il 19% del campione inglese afferma di considerarsi europeo, contro il 90% degli olandesi, il 68% degli spagnoli, il 63% dei tedeschi, il 55% degli italiani e il 42% dei francesi [*The Educational Supplement* 1996, pag. 14].

Per ciò che concerne il processo britannico di mitologizzazione della Germania, Michael Neumann, ministro della cultura della Germania, ha dichiarato che:

Esiste un solo paese al mondo che ha deciso di fare della seconda guerra mondiale una sorta di nucleo spirituale del proprio senso di identità nazionale, del suo orgoglio e della sua visione della realtà [*The Sunday Times* 1999, pag. 1].

La ricerca condotta da Goalen su alunni della scuola secondaria è giunta alla conclusione che:

La seconda guerra mondiale, che viene insegnata nelle fasi 1, 2 e 3 del programma scolastico nazionale, rappresenta l'argomento di storia che più instilla nei bambini l'orgoglio di essere britannici e che più li spinge a considerare la Germania come l'ultimo paese al mondo che vorrebbero visitare.

Keith Crawford

E questo sembrerebbero confermare le parole di Neumann. Tra i commenti espressi dal campione esaminato da Goalen vi erano frasi del tipo: «Perché sono stati loro [gli inglesi] a vincere, erano i perdenti e invece alla fine hanno vinto»; «Penso che il fatto che oggi non parliamo tutti tedesco mi fa sentire felice e orgoglioso»; «Abbiamo costretto i tedeschi a firmare il trattato di pace, i tedeschi hanno dovuto obbedirci, rendendoci una grande nazione»; «Perché noi abbiamo tenuto a bada la Germania per un bel po' [...] e abbiamo fatto bene» [*Times Educational Supplement* 1997, pag. 12; *Curlingford* 1995].

Cowman [1996] ha rilevato un alto grado di «stereotipizzazione negativa» e di pregiudizi nazionali contro la Germania in un campione di bambini della scuola primaria:

Essi capivano che la guerra aveva causato i bombardamenti aerei tedeschi sulla popolazione civile della Gran Bretagna, bombardamenti assurdi e non provocati.

La Germania veniva così associata dai bambini all'aggressione e al militarismo [Cowman 1996, pagg. 327-39]. Risulta altresì evidente dallo studio di Cowman che ai bambini manca qualsiasi interpretazione morale della seconda guerra mondiale, e questo a causa di una certa negligenza da parte degli insegnanti che trattano a modo loro argomenti delicati, a esempio si glissa sull'olocausto mentre viene dato un eccessivo risalto al blitz su Londra del 1940 [*Times Educational Supplement* 1996].

1. *Il programma scolastico nazionale di storia nel Regno Unito*

Il programma scolastico nazionale dell'Inghilterra e del Galles fa ben poco per riparare alla mancanza di conoscenza e di informazione sull'Europa, sui problemi europei o sulle immagini di sciovinismo culturale. Nonostante il fatto che la dichiarazione del 24 maggio 1988, – pronunciata dai ministri dell'istruzione della Ce, compreso il rappresentante del Regno Unito –, insistesse sul fatto che il processo educativo avrebbe dovuto rafforzare nei giovani il senso di identità europea, l'attenzione di quanti stavano lavorando

alla realizzazione del programma scolastico nazionale per il Regno Unito restava rivolta alla creazione di un'immagine etnocentrica della Gran Bretagna, meglio dell'Inghilterra [Crawford 1996 e 1998; Phillips 1998; Kallis 1999]. Nel 1990 la pubblicazione del programma scolastico nazionale di storia in Inghilterra e Galles² fu oggetto di aspre critiche da parte di gruppi di opinione che condividevano identiche posizioni politiche, culturali e ideologiche [Phillips 1998]. I critici scrissero di una vera e propria «crisi della cultura» innescata da una «fuga dalla storia della Gran Bretagna» [Deuchar 1989, pag. 4], lamentando il fatto che il programma nazionale di storia cercava:

deliberatamente di negare agli scolari britannici il legittimo senso di orgoglio e il patrimonio culturale che appartenevano ad essi per diritto di nascita [Kedourie 1988, pag. 1].

Si sosteneva che la storia era costituita da «fatti inalienabili» [Kedourie 1988, pag. 1] e che l'insegnamento avrebbe dovuto garantire la conoscenza di «un'ossatura di dati fondamentali» [Hiskett 1988 e *The Sunday Times* 1990, pag. 18]. Per quanti sostenevano la storia tradizionale lo scopo era «la ricostruzione del passato a suo stesso beneficio» [Beattie 1987, pag. 7]. Altri critici affermavano che gli scolari avrebbero dovuto avere la loro cultura nazionale «conficcata nella loro stessa colonna vertebrale» [*Times Educational Supplement* 1990, pag. 12]. Nella scuola la storia avrebbe dovuto insegnare la ricerca di «un patrimonio culturale, di valori condivisi e di un senso di lealtà comune» [Deuchar 1989, pag. 5], giacché «la civiltà occidentale che noi abbiamo creato resta l'unica scelta possibile» [pag. 14].

La revisione del programma nel 1994 suscitò un'ennesima ondata di critiche. La stampa reagì puntando il dito contro una concezione sociologica e una «correttezza politica» a dir poco «sospette» e in grado di minare i tradizionali valori culturali del paese. E scrisse:

² La Scozia e l'Irlanda del nord dispongono di loro programmi di storia che riflettono più direttamente la cultura delle rispettive società. A mio giudizio, entrambi i paesi hanno un approccio al programma di storia più interessante di quello di Inghilterra e Galles.

Keith Crawford

Di certo i consiglieri del governo in fatto di istruzione trattano con disprezzo i valori propugnati dai conservatori. Sono riusciti a mettere insieme un programma scolastico di storia in cui gli eventi cruciali della storia britannica sono, – disgraziatamente –, trattati come degli optional extra. Ai giovani, al contrario, verrebbe offerto un approccio «corretto», con un’inflessione tutta particolare sulle prospettive di identità etniche o sessuali. In questa follia tanto di moda un ragazzo potrebbe crescere senza sapere pressoché un bel niente sulla Congiura delle polveri, Trafalgar, Waterloo o Winston Churchill. In compenso saprebbe tutto sulle esperienze dei neri nelle Americhe o sulla vita degli antichi egizi [*The Daily Mirror* 1994, pag. 8].

La tattica era quella di sollecitare nella coscienza sociale il senso collettivo di una catastrofe incombente. Vennero stilati elenchi con i nomi di famose personalità della storia, – tra cui Enrico V, Maria Stuarda Regina di Scozia, il Duca di Marlborough, Lord Nelson, il Duca di Wellington e Winston Churchill –, e si denunciò il fatto che a scuola non si sarebbero più studiate le vite di questi eminenti protagonisti. Le immagini ruotavano tutte attorno a autentici *cliché* come «diritto di nascita» e «eredità», accompagnate dall’accusa che gli studenti avrebbero lasciato la scuola senza conoscere uno solo dei monarchi britannici. Non mancarono le previsioni di esperti chiamati a sostenere la causa:

Mentre i politici saranno impegnati nell’opera di indebolimento dello stato nazionale britannico, le scuole indurranno i nostri futuri cittadini a abbandonare ogni idea di appartenenza a una nazione. Sarà un addio al patriottismo e alla conoscenza obiettiva [*The Sun* 1994].

Si disse altresì che l’insegnamento della storia contemporanea impediva agli studenti di comprendere appieno che questa Gran Bretagna era «migliore» di ogni altro paese:

Il nostro è un paese straordinario, che ha avuto momenti tempestosi di cui forse pentirsi ma le cui risorse creative e i cui successi sono come un faro per gli altri paesi e dovrebbero essere insegnati a ogni generazione di giovani. Non siamo come i croati o i serbi, costretti a raccogliere le macerie che loro stessi hanno creato nella speranza di tempi migliori. La nostra è una grande civiltà, madre di altre civiltà in tutto il mondo anglofono, fonte perenne dei più alti conseguimenti nella prati-

ca del governo, della legge, del commercio, dell'industria, nella vita del pensiero, dell'anima e dello spirito. Insegnando una storia che ci fa apparire un paese come tanti altri, non faremo che diffamare la gloria della Gran Bretagna [Keegan 1994, pag. 11].

Al centro di gran parte del dibattito, apertos sul programma scolastico e su che cosa esattamente significasse essere un «British citizen», vi erano inoltre le opinioni espresse da Tate, direttore della Qualifications and Curriculum Authority (Qca). Tate si era detto avvilito dal modo in cui i cittadini britannici si erano sottratti alle discussioni sull'identità nazionale [1994, pag. 7] e aveva accusato la natura postmoderna della società contemporanea di avere creato nei britannici, e negli inglesi in modo particolare, un atteggiamento oltremodo ambiguo nei confronti della loro identità [1995, pag. 6]. Tate affermò che in un tale stato di insicurezza generale non c'era da sorprendersi, – benché la cosa fosse degna di biasimo –, del fatto che ad avere una sempre maggiore divulgazione popolare fossero le idee grezze e genuine delle altre nazioni [*The Times Educational Supplement* 1996, pag. 3]. Sostenendo che i bambini del Regno Unito stavano crescendo in una sorta di vuoto culturale, Tate offriva in modo articolato quei principi che sarebbero stati di aiuto a contrastare «l'attuale sensazione di non avere radici e la confusione nel senso di identità» [*The Independent* 1996, pag. 14]. Affermando che «l'orgoglio nazionale è una virtù e non un vizio» [*The Daily Telegraph* 1994, pag. 4], Tate aggiungeva «abbiamo abbandonato l'idea di patriottismo» [*The Independent* 1996, pag. 5]. Sui contenuti del programma scolastico la posizione di Tate era netta e chiara. La storia, la letteratura e la religione di uno stato sono caratteristiche di estrema importanza per forgiare l'identità nazionale e le proposte del programma nazionale per ciò che riguardava «la storia britannica, la lingua inglese e il suo patrimonio letterario sono studiate per consolidare il senso di una cultura comune» [*The Times Educational Supplement* 1994, pag. 6].

Benché questo tipo di posizioni politiche abbia influito sui contenuti del programma nazionale di storia, non vi è stato un uguale successo per ciò che riguarda il modo in cui la storia doveva essere studiata. Nel programma di storia del Regno Unito l'idea centrale è che lo sviluppo dei concetti e delle conoscenze nel campo della storia, in-

Keith Crawford

sieme a una comprensione critica del passato, sia un elemento indispensabile della ricerca storica³. La tabella 1 illustra quali siano gli elementi fondamentali del programma che sostengono i contenuti e definiscono i concetti e le conoscenze da acquisire attraverso l'attività didattica da parte di ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni.

La prima versione del programma nazionale di storia per Inghilterra e Galles, – quella del 1991 –, riconosceva l'importanza dell'Europa affermando che le scuole:

dovrebbero rendere gli studenti in grado di vivere e lavorare in altri paesi europei con un certo livello di competenza [...] offrire loro la necessaria informazione sulle condizioni e sulle aspirazioni degli altri cittadini europei al fine di poterle giudicare in modo critico [DES 1991, pag. 50].

Altrove si affermava che a scuola si sarebbe dovuto studiare:

come e perché dal 1945 al 1970 i paesi dell'Europa abbiano teso ad avvicinarsi in campo politico e economico [nonché] il cambiamento culturale, sociale ed economico e i mutamenti avvenuti nei sistemi dell'economia europea e britannica [DES 1991, pagg. 50-52; SCAA 1991]⁴.

Kenneth Clarke, allora ministro dell'istruzione, annunciò inoltre che l'insegnamento della storia nella fase 4 del programma scolasti-

³ Questo non per dire che tale approccio non sia stato oggetto di forti critiche da parte di gruppi per lo più conservatori che insistono sul fatto che la storia è semplicemente ciò che è avvenuto, che non necessita di interpretazioni e che non si deve assimilare altro che la conoscenza storica. Né intendo dire che tali criteri siano stati universalmente accettati; i rapporti degli ispettori in scuole primarie e secondarie dell'Inghilterra e del Galles riferiscono che nel lavoro di classe il concetto della ricerca storica è alquanto trascurato [Cfr. Ofsted 1992, *History Survey 1991-92*, London, HMSO; Ofsted 1994, *History: Key Stage 1, 2 and 3, Second Year 1992-1993*, London, HMSO; Ofsted (1995) *A Report of Inspection Findings 1993-94*, London, HMSO].

⁴ La School Curriculum Assessment Authority (SCAA) è ora denominata Qualifications and Curriculum Authority (QCA). La QCA è l'agenzia incaricata di offrire a livello governativo consigli e suggerimenti riguardanti la gestione e lo sviluppo del programma nazionale e sue eventuali modifiche.

co, – cioè per ragazzi tra i 14 e i 16 anni –, non avrebbe trattato argomenti successivi al 1945 [DES 1991]⁵. Questa sorta di embargo sullo studio del passato recente fu successivamente ridotto agli ultimi venti anni ma il risultato fu, in ogni caso, che le problematiche e le tematiche dell'Europa e dell'integrazione europea rimanevano escluse da una diretta esperienza della trattazione da parte degli scolari. A prescindere dal fatto che nel 1994 Colwill abbia affermato che la revisione del programma scolastico aveva portato in luce l'esperienza europea, quest'ultima, a tutt'oggi, non rappresenta di certo una delle prime preoccupazioni della maggior parte delle scuole e degli insegnanti [Colwill 1996, pagg. 57-64].

Con la revisione del 1994, i contenuti di argomento storico del programma scolastico nazionale, relativi alla fase 4 per ragazzi di 14-16 anni, erano stati ridotti del 60% [*Times Educational Supplement* 1994, pag. 7]. Inoltre, in risposta alle lagnanze relative a un eccessivo carico di contenuti dei programmi d'insegnamento, si decise di fare terminare a 14 anni l'insegnamento obbligatorio della storia e creare così del tempo supplementare che le scuole avrebbero potuto impiegare a loro discrezione. Benché Colwill, – come abbiamo visto poco fa –, dichiari che in esso viene inserita la dimensione europea, nella pratica la maggior parte delle scuole utilizza il tempo in più, – che non è poi molto –, per l'insegnamento dell'inglese, della matematica o per corsi di carattere professionale. Superati i 14 anni, quei ragazzi che scelgono di proseguire nello studio della storia vanno incontro a un corso di due anni con esame finale a 16 anni per l'ottenimento del General Certificate of Secondary Examination (Gcse).

Poiché gran parte del programma della storia, che viene studiata dopo i 14 anni, riguarda i maggiori problemi del XX secolo, lo studio delle questioni europee rimane ad alto rischio. Lo scarso sviluppo di conoscenze e informazioni approfondite sull'Europa e gli europei ha rappresentato il vero disastro causato dalla revisione del 1994 e, come Morrell ha sottolineato,

⁵ Questa decisione fu universalmente disapprovata e accusata di negare ai discenti qualsiasi comprensione del recente passato. [*Times Educational Supplement* 1991, pag. 8; *Guardian* 1991, pag. 5; *Daily Telegraph* 1991, pag. 4 e Phillips 1998].

Tabella 1. Programma nazionale di storia: elementi chiave

	Fase 2	Fase 3
1.Cronologia	Agli scolari si dovrebbe insegnare a: - collocare in ordine cronologico eventi, personalità e date; - usare date e termini quali antico, moderno, a.C., d.C. ecc.	Agli scolari si dovrebbe insegnare a: - collocare in ordine cronologico eventi, personalità e date; - usare date e termini quali era, medievale, riforma, rivoluzione industriale;
2. Profondità della conoscenza e della comprensione storica	- conoscere elementi della vita sociale come idee, credenze e mentalità dei popoli del passato; - descrivere e identificare cause ed effetti degli eventi e dei mutamenti storici; - descrivere e collegare tra loro eventi e cambiamenti all'interno di uno o più periodi;	- conoscere elementi della vita sociale come idee, credenze e mentalità dei popoli del passato; - descrivere e identificare cause ed effetti degli eventi e dei mutamenti storici; - avere un panorama degli eventi e dei cambiamenti all'interno di uno o più periodi della storia locale, britannica, europea e mondiale; - valutare la portata degli eventi, delle personalità e dei cambiamenti studiati;
3. Interpretazioni della storia	- identificare e motivare i diversi modi in cui il passato è stato rappresentato e interpretato;	- come e perché alcuni eventi e cambiamenti storici sono stati interpretati in modi diversi; - analizzare e valutare le interpretazioni;
4. Ricerca storica	- evidenziare aspetti del passato attraverso varie fonti come manufatti, fotografie, storia orale, fonti scritte, musica, edifici ecc. - porre e risolvere quesiti sul passato e selezionare dati e informazioni;	- usare fonti diverse come documenti, manufatti, dipinti, film, musica e tradizioni orali; - porre e risolvere quesiti, valutare le fonti all'interno di un dato contesto, raccogliere dati e informazioni e trarre conclusioni;
5. Organizzazione e comunicazione	- ricordare, selezionare e organizzare l'informazione storica; - descrivere periodi, argomenti e concetti studiati, quali monarchia, nazione, invasione, conquista, schiavitù, legge, commercio, industria ecc.	- selezionare e organizzare l'informazione storica; - organizzare la conoscenza e la comprensione attraverso l'uso corretto di termini come stato, impero, repubblica, rivoluzione, riforma, classe, comunismo, democrazia ecc. - comunicare con esposizioni esaurienti, descrizioni e spiegazioni.

a tale aporia dell'attuale programma di studi nazionale non può essere posto rimedio [né] si può pensare alla reintroduzione di questi argomenti in una prossima data futura, in quanto manca qualsiasi progetto perché ciò avvenga [*The Times Educational* 1997, pag. 8].

A revisione avvenuta, una delle proposte del programma era di «assicurare un particolare accento sulla storia della Gran Bretagna» [SCAA 1994, pag. III]. Si suggeriva inoltre che «laddove appropriato», la storia della Gran Bretagna nella fase 2, – per gli allievi dai 7 agli 11 anni –, e nella fase 3 (11-14 anni) avrebbe dovuto essere presentata in un contesto europeo e mondiale.

Una successiva revisione nel 1999 ha apportato lievi modifiche al programma nazionale di storia. Nell'unità di studio della fase 2, «Romani, Sassoni e Vichinghi», i ragazzi studiano quale fu l'impatto di queste culture sullo sviluppo della nazione britannica; nell'unità «La Gran Bretagna dal 1930» lo studio verte sull'impatto avuto dalla seconda guerra mondiale sulla popolazione britannica. Le unità di studio «L'antica Grecia» e «L'Antico Egitto» vengono ora chiamate «Uno studio europeo: l'antica Grecia» e «Uno studio del mondo: l'Antico Egitto». I contenuti di queste diverse unità di studio appaiono identici a quelli indicati nel programma del 1991. Con tutto ciò, occorre dire che lo studio dell'Europa, o meglio lo studio dei rapporti tra la Gran Bretagna e l'Europa, non è del tutto ignorato. Gli schemi di lavoro, forniti recentemente dalla QCA per l'insegnamento della storia nella fase 3 dagli 11 ai 14 anni d'età, offrono un elenco di ventidue elementi tematici che dovrebbero costituire l'ossatura sia dell'attività didattica sia dell'apprendimento. Benché gran parte dei contenuti faccia leva sulla storia della Gran Bretagna, non mancano alcune unità di studio che invitano a esplorare la cultura e la società europea e paneuropea, a esempio l'unità di studio 6 è dedicata all'Islam mentre l'unità di studio 10 ha per argomento la rivoluzione francese (fig. 1).

A livello di Gcse della fase 4 (14-16 anni) e di A level (16-18 anni), benché siano date per possibili scelte di studio del tipo «L'Europa alle Crociate, 1046-1223», «L'Europa nella fase di transizione, 1470-1650» e «Rivoluzione e nazionalismi in Europa tra il 1789 e il 1871», l'insegnamento della storia europea è dominato dagli argomenti inerenti a ciò che viene comunemente definito «Il mondo con-

temporaneo, 1915-85». In questo caso l'attenzione didattica è focalizzata essenzialmente sul fronte occidentale della prima guerra mondiale, la rivoluzione russa, la grande depressione e il new deal degli Usa, la nascita del nazionalsocialismo in Germania, la trasformazione del Giappone in una delle maggiori potenze mondiali, la caduta del muro di Berlino, i mutamenti avvenuti nella condizione e nel ruolo della donna, l'origine e il ruolo della Nazioni Unite, inclusa la Carta dell'Onu e la Dichiarazione universale dei diritti umani.

2. Finalità, metodologia e campionature

Qual è l'impatto che questo background politico, culturale e educativo ha sui contenuti dei testi di storia inglesi? In che modo l'Europa come ideale e la storia europea vengono presentate agli scolari inglesi? La parte che segue di questo lavoro intende analizzare in che modo l'Europa sia presentata da un campione di testi di storia. L'attenzione viene rivolta particolarmente al modo in cui l'Europa, gli ideali europei, le tematiche e le problematiche del XX secolo vengono discusse in sede didattica. È necessario pertanto concentrarsi ampiamente sui libri di testo concepiti per allievi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, – vale a dire gli ultimi tre anni in cui la storia è materia d'obbligo. In questa fase dell'insegnamento, i contenuti relativi alla storia si concentrano sostanzialmente nel seguente nucleo di unità di studio:

- unità di studio 1: I regni medievali: la Britannia (1066-1500);
- unità di studio 2: La nascita del Regno Unito, corone, parlamenti e popolo, 1500-1750;
- unità di studio 3: La Gran Bretagna tra il 1750 e il 1900;
- unità di studio 4: Il mondo del XX secolo;
- unità di studio 5: Un'era o un punto di svolta nella storia europea prima del 1914;
- unità di studio 6: Una società non-europea del passato.

Da un punto di vista metodologico, questo lavoro ricorre a tecniche di valutazione qualitativa, anche se non andrebbe sottovalutata l'importanza delle metodologie quantitative [Pingel 1999]. Date le

dimensioni del presente lavoro, ho ritenuto opportuno concentrarmi sui presupposti che traspaiono dal discorso condotto dal libro di testo: che cosa viene considerato degno di importanza da parte degli autori del testo nello studio dell'Europa e delle problematiche europee; che cosa viene esattamente spiegato; che cosa è dato per scontato e che cosa viene lasciato ai margini; quali sono i messaggi, – ammesso che ce ne siano –, che il testo intende trasmettere; il testo offre informazioni e spiegazioni nonché un invito alla ricerca e alla discussione o si limita a descrivere i fatti storici?

Sono stati esaminati i contenuti di 24 testi di storia della fase 3, tutti pubblicati negli anni Novanta. Tutti i libri di testo contengono una serie di materiali di impatto immediato, come fotografie, disegni, cartine geografiche e documenti originali, testo dell'autore e esercizi per lo studente. Solitamente, i testi analizzati appaiono costituiti o da un nucleo centrale dedicato a una particolare unità di studio, a esempio «I regni medievali», o da parti diverse dedicate alla trattazione di eventi storici particolari, a esempio l'islam, la rivoluzione francese ecc. Nel Regno Unito i testi scolastici non necessitano dell'approvazione o della raccomandazione da parte di comitati regionali o statali per la valutazione dei testi, ogni scuola è libera di scegliere i libri di testo di qualsiasi casa editrice.

3. I regni medievali: la Britannia (1066-1500)

Il contenuto dei libri di testo focalizzati sull'età medievale è dominato dalla storia britannica e, in maniera esorbitante, dalla storia dell'Inghilterra. Questo contenuto nazionale tratta per lo più aspetti della storia sociale e politica, quali il potere della monarchia, la vita quotidiana nei villaggi e nelle città, l'influenza della chiesa e la nascita della democrazia parlamentare [Culpin e McDonald 1995; Shephard e Large 1993]. I campioni esaminati esplorano inoltre in un certo dettaglio i rapporti tra Inghilterra, Galles e Scozia, che, fino all'unione del 1707, costituivano regni indipendenti. Ciascuno dei testi contiene capitoli distinti sul Galles e la Scozia e, in particolare, sui loro rapporti politici e militari con l'Inghilterra. Nel testo di Culpin e McDonald del 1995, a esempio, nel capitolo intitolato «L'Inghilterra e il Galles», si afferma che:

Keith Crawford

Nel 1066 l’Inghilterra e il Galles erano paesi distinti. Nel corso di quest’unità vedremo in che modo i baroni inglesi, e successivamente Edoardo I, conquistarono il Galles integrandolo nelle loro terre [pag. 48].

Benché a dominare sia la storia nazionale, i testi di questo campione identificano in effetti l’Europa come «luogo», ma senza attribuire a essa una qualche caratteristica che potrebbe presentarla come un’entità geopolitica o culturale con una propria identità chiaramente definita. Laddove i testi analizzano i rapporti tra il Regno Unito e l’«Europa continentale», – benché non venga usato questo termine –, nel corso del medioevo, l’attenzione è rivolta all’esame di una determinata idea: titoli di capitoli come «La Britannia e l’Europa» [Adams 1991] oppure «L’Inghilterra. Una parte dell’Europa?» [Shephard e Large 1993, pag. 86-88] puntano a sottolineare l’idea che l’Inghilterra non è soltanto fisicamente distante dall’Europa ma ne è «separata» dal punto di vista sociale, culturale e intellettuale. Nel testo di Tonge e Hepplewhite del 1997, a esempio, si afferma che:

La Britannia è un’isola *ai margini dell’Europa* [...] Nel corso dei secoli, molti invasori provenienti *dall’Europa* hanno attaccato la Britannia e vi si sono stabiliti [pag. 82, il corsivo è dell’autore del saggio].

Shephard e Large [1993] sottolineano sia l’impatto avuto sull’Inghilterra dall’architettura europea, soprattutto quello esercitato dalle chiese gotiche e romaniche, sia, come fanno pure molti altri testi, il modo in cui la lingua inglese si è sviluppata su una base latina, germanica e francese [Shephard e Large 1993, pag. 88; McAleavy 1991, pag. 73]. In tal senso l’accento è posto sull’influenza della cultura europea su una nazione con tratti del tutto peculiari come l’Inghilterra.

Viene dato notevole spazio alle relazioni anglo-francesi nel periodo tra il 1066 e il 1500. L’invasione normanna dell’Inghilterra da parte di Guglielmo il Conquistatore nell’ottobre 1066 rappresenta un elemento centrale dell’indagine storica e in tutti i testi del campione sono presenti capitoli, come a esempio «L’invasione di Guglielmo», che trattano l’argomento con dovizia di particolari [Culpin e McDonald 1995]. La trattazione di questo tema insiste sui

L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito

concetti di «invasione» e «conquista» e, in particolare, sulle conseguenze del governo normanno sulla società degli anglo-sassoni. Viene offerta una netta distinzione tra i normanni, francesi, e gli anglo-sassoni, inglesi, con una certa attenzione alla «crudeltà» dell'invasore normanno che cerca di sottomettere i sassoni.

Viene poi esaminata l'integrazione politica e economica dell'Inghilterra e della Francia attraverso lo studio della potenza angioina nel XII secolo. Nel testo di Shephard e Large si legge:

Per gran parte dell'era medievale, l'Inghilterra fu parte di un grande impero. I sovrani del medioevo consideravano l'Inghilterra semplicemente come una delle tante terre di questo impero, e neppure la più importante. [...] Anjou, e non l'Inghilterra, era il centro di questo impero, e il francese, non l'inglese, era la lingua parlata dal re e dai suoi nobili [pag. 86].

Tra gli altri argomenti trattati vi sono la guerra dei cent'anni (1337-1453), dove viene dato particolare rilievo alle vittorie inglesi di Crécy e Azincourt, e alla vicenda di Giovanna D'Arco. Il contenuto del testo è ampiamente focalizzato sul conflitto e le lotte tra una nazione inglese sempre più potente economicamente e politicamente e una serie di ducati francesi spesso in lotta tra loro.

Tutti i libri di testo esaminati descrivono, a volte sommariamente a volte in modo più dettagliato, i rapporti economici tra l'Inghilterra, le città della Francia, l'Italia e i porti della Lega Anseatica nella Germania settentrionale. L'Inghilterra, benché presentata come un paese dedito al commercio, svolge la propria attività mercantile con singole città dell'Europa e non con le altre nazioni, – nel caso dell'Italia il commercio è rivolto soprattutto alle città di Firenze, Padova e Genova. Tonge e Hepplewhite considerano la Britannia come un paese che commercia con l'Europa ma ne è totalmente separato:

La storia della Britannia e dell'Europa non ha conosciuto soltanto conflitti e scontri armati [...] esistevano anche stretti rapporti commerciali [pag. 82, il corsivo è dell'autore del saggio].

Le cartine geografiche, che illustrano i rapporti tra l'Inghilterra e l'Europa continentale in epoca medievale, tendono a non fissare

Keith Crawford

precisi confini nazionali o regionali. Questo può spiegarsi con il fatto che in quei secoli l'idea geopolitica di nazione era ancora in fase embrionale: in Italia, a esempio, i singoli comuni svolgevano il ruolo di città-stato, mentre in Francia l'identità regionale era talora più forte del senso di identità nazionale. Ciò che manca in questo caso è la spiegazione di queste particolari caratteristiche del periodo storico in esame, che potrebbe offrire agli alunni un modo per impostare un'intelaiatura concettuale da cui proseguire nell'indagine dell'ideale europeo. Il termine Europa appare invece come una sorta di etichetta, oltremodo utile per descrivere tutto ciò che non è inglese, tutto ciò che si trova al di là della Manica.

Di grande utilità per definire meglio l'Europa e i suoi confini sono sia il concetto di cristianità sia gli eventi storici legati alle crociate. Tutti i testi esaminati offrono capitoli o paragrafi di capitolo dedicati alle crociate, collocate nel contesto del conflitto tra la cristianità occidentale, fondata sull'impero romano d'occidente e su Roma, e l'oriente musulmano. Vi si legge che:

al di là del mondo cristiano vi sono le terre di religione musulmana, l'islam [Tonge e Hepplewhite 1997, pag. 54].

Adams [1991] parla per esempio dei:

popoli dell'Europa occidentale [che] appartenevano tutti al mondo cristiano [...] La maggioranza dei popoli dell'Europa medievale si considerava come parte della «cristianità» [pag. 84].

Tonge e Hepplewhite [1997] riferiscono nel loro testo che:

le nazioni cristiane dell'Europa occidentale erano conosciute con il nome collettivo di «cristianità» [pag. 54].

McAleavy [1991], a sua volta, scrive che:

in epoca medievale i popoli discutevano della loro appartenenza al mondo della cristianità, cioè a quelle terre la cui la religione fondamentale era il cristianesimo. Per il popolo britannico il cuore della cristianità era costituito da quella parte dell'Europa occidentale in cui si professava la fede della chiesa cattolica romana [pag. 60].

Benché la maggior parte dei testi definisca i confini del mondo cristiano esclusivamente all'interno dell'Europa occidentale, altri testi riconoscono che la cristianità orientale, fondata sull'impero romano d'oriente e su Costantinopoli, può essere considerata come parte del mondo cristiano e i confini dell'Europa, in tal caso, si estendono fino all'Asia minore e, in alcuni testi, fino alla Russia, con una netta distinzione tra cattolicesimo e ortodossia.

Per riassumere concettualmente le caratteristiche dei rapporti tra l'Inghilterra e l'Europa, Adams [1991] inserisce nel testo un elenco di punti fondamentali:

- Verso la fine del medioevo gli europei iniziarono l'esplorazione di terre lontane e la scoperta di «nuovi mondi»
- Tra i paesi dell'Europa vi era una sviluppata attività commerciale, come pure verso il Medio oriente, la Cina e l'India
- I secoli del medioevo furono segnati dalle guerre tra Inghilterra e Francia
- Le nazioni cristiane dell'Europa occidentale erano conosciute con il nome di «cristianità»
- Una serie di guerre, le crociate, furono combattute tra cristiani e musulmani per il controllo della Terra santa [pag. 85].

Molti testi del campione esaminato si limitano a indicare singoli punti del manuale in cui sono menzionati «elementi riguardanti la storia e la cultura di paesi meno importanti» [Apple 1993, pag. 56], ma sono pochi quelli che trattano specificamente l'islam o il suo impatto sulla cultura dell'Europa occidentale. Due notevoli eccezioni in tal senso sono rappresentate dal testo di Culpin e McDonald dal titolo *Collins History Collections 1* [1995], – che dedica quasi il 40% del contenuto allo sviluppo dell'islam tra il VII e il XIV secolo con una sezione intitolata «L'islam e le altre culture» –, e da quello curato da più autori e intitolato *Contrast and Connections: Islamic Civilization* [Shephard et al. 1995]. Entrambi questi testi, a esempio, trattano in profondità l'importanza della cultura islamica nella Spagna. Nell'introduzione a *Islamic Civilization* leggiamo:

In questa unità di studio esamineremo in che modo l'islam si sia diffuso dall'Arabia del VII secolo fino a estendere la propria influenza su un vasto territorio che andava dai confini con la Cina fino alla costa atlantica della Spagna [pag. 78].

Keith Crawford

Vengono altresì analizzati i rapporti culturali e economici tra le popolazioni cristiane e quelle musulmane. Sempre in *Islamic Civilization* leggiamo che:

Cristiani e musulmani vivevano fianco a fianco. Viaggiatori, mercanti, studiosi e uomini d'arme appartenenti a entrambe le fedi religiose entravano quotidianamente in contatto nelle terre di frontiera dell'Europa orientale e nei paesi che si affacciavano sul Mediterraneo [pag. 68].

4. La nascita del Regno Unito (1500-1750)

Al centro di questa unità di studio vi è la storia britannica e, in particolare, il periodo che vide realizzarsi l'unione politica di Inghilterra, Scozia e Galles nel 1707. I capitoli sono di norma dedicati all'esame di momenti concettuali come «L'unificazione del Regno» [Hepplewhite e Tonge 1996, pag. 48] e «La grande Britannia» [Kennedy 1994, pag. 52]. Altri argomenti, che sono al centro dello studio, trattano la storia costituzionale, dall'introduzione della fede anglicana, come risultato del conflitto innescato dalla riforma, alla guerra civile inglese del 1642-49, fino alla restaurazione e alla «gloriosa rivoluzione» del 1688. Nei testi il concetto medievale di cristianità viene sostituito da una forma più elaborata di identificazione dell'Europa grazie all'analisi delle relazioni tra i vicini europei e l'Inghilterra, intesa nel XVII secolo come una grande potenza di mare. Vengono affrontati in modo approfondito argomenti come la nascita e lo sviluppo delle colonie inglesi nell'America settentrionale, in Asia e Oceania, il «triangolo» della tratta degli schiavi e la rivalità mercantile tra l'Inghilterra da una parte e Francia, Olanda, Spagna e Portogallo dall'altra. Nel periodo storico esaminato, l'Inghilterra è ancora considerata come un'isola a sé stante, ben distinta dall'Europa continentale sotto il profilo economico, sociale e culturale, divisione ulteriormente enfatizzata dalla crescente supremazia dell'Inghilterra come potenza mondiale⁶.

⁶ Cfr. a esempio Hepplewhite e Tonge [1996, pag. 57], Culpin e McDonald [1995, pag. 21], che presentano una mappa dei rapporti commerciali dell'Inghilterra in cui Inghilterra e Europa sono identificate come entità geografiche separate.

5. *La Gran Bretagna tra il 1750 e il 1900*

In questa unità lo studio verte ancora sull’espansione mondiale dell’impero mercantile britannico e sulla sua supremazia navale e militare. Parlando di questo impero, alcuni testi presentano la Gran Bretagna e l’Europa come regioni mercantili diverse e ben distinte [Culpin e McDonald 1995, pag. 21]. In altri testi, – e sono la maggior parte –, è evidente il tentativo di elaborare un’immagine della Gran Bretagna come una nazione mercantile ben più legata alle priorità economiche dei partner e dei rivali europei, in grado di influire su di loro ma anche di esserne influenzata. Culpin e Mac Donald [1995] scrivono che:

nel medioevo [...] la Britannia commerciava *con* l’Europa. Verso il 1700 invece la portata dell’attività mercantile andava ben oltre la dimensione europea e si estendeva a tutto il mondo. I viaggi compiuti nel XVI e XVII secolo dalle navi europee avevano messo in contatto l’Europa con gran parte del resto del mondo. I mercanti inglesi, insieme con quelli francesi, spagnoli, portoghesi e olandesi, portavano e vendevano le loro merci su un mercato mondiale che aveva le sue basi in Europa [pag. 26, il corsivo è dell’autore del saggio].

Come nel caso dell’unità di studio dedicata ai regni medievali, viene rivolta un’attenzione particolare all’approfondimento delle relazioni tra Gran Bretagna e Francia, al centro delle quali troviamo la rivoluzione francese e le guerre napoleoniche. Figure e eventi fondamentali sono presentati e interpretati da un punto di vista squisitamente inglese, con personalità «eroiche», – come quelle di Horatio Nelson e del duca di Wellington –, identificate come personaggi chiave nelle guerre contro Napoleone. Nell’unità, intitolata «Una nuova Europa», Culpin e McDonald [1995] analizzano così le conseguenze del congresso di Vienna del 1815 sulla mappa geografica dell’Europa, con lo smembramento dell’impero napoleonico a favore delle nazioni che lo avevano sconfitto:

I contemporanei dissero che era stata ridisegnata l’intera mappa dell’Europa. Paesi come la Germania, l’Italia e la Scandinavia vennero divisi. Il Belgio passò all’Olanda [pagg. 116-17].

Conclusione

Quali conclusioni si possono trarre da questa breve analisi? Sembra che nell'analizzare la storia inglese all'interno di un contesto europeo i testi di storia risentano di un atteggiamento fatto di ambiguità e scarsa coerenza. Nessuno dei testi esaminati cita nell'indice l'Europa come argomento, in altri si fa riferimento a essa soltanto di passaggio, altri ancora presentano gli inglesi e la loro esperienza storica in un modo che o li separa nettamente dal continente o li pone in relazione all'Europa soltanto in termini di rivalità economica e militare. Vorrei citare tre punti, a mio giudizio particolarmente significativi:

1. Benché l'idea di Europa orientale, con Costantinopoli come capitale dell'impero romano d'oriente, non sia del tutto ignorata, si glissa sulle popolazioni che la abitano. Le immagini più incisive di un'Europa intesa come concetto geografico, politico e culturale si riferiscono all'Europa occidentale e, in particolare, ai rapporti tra Francia e Inghilterra e alla loro reciproca influenza. Alcuni testi, ma si tratta di una minoranza, offrono l'esempio di un'ottima informazione su ciò che potremmo definire tematiche «extraeuropee», come la nascita dell'Islam e il suo impatto sull'Europa sia occidentale sia orientale.

2. Nei testi il nucleo concettuale relativo all'Europa è costituito dall'idea di cristianità e, da un punto di vista geografico, l'Europa inizia e finisce con i confini del mondo cristiano. Nella demarcazione di tali confini non manca una certa ambiguità, in quanto alcuni testi includono nel mondo cristiano anche la Russia, la Grecia e l'Asia minore mentre altri lo delimitano all'Europa occidentale e in particolare alla Francia e all'Inghilterra.

3. Il concetto di Europa rimane ai margini di unità di studio quali «La nascita del Regno Unito» e «La Gran Bretagna tra il 1750 e il 1900», in quanto vi domina essenzialmente la storia «imperiale» britannica. Considerando sostanzialmente l'esperienza storica della Gran Bretagna come «superpotenza», i libri di testo trascurano la «visione europea» in favore di una «visione mondiale» delle relazioni internazionali britanniche, sotto il profilo socioeconomico, culturale e politico. In tale contesto, i rapporti tra Inghilterra e Europa sono presentati in termini di commercio in-

glese e conflitti commerciali e militari con nazioni rivali come Francia e Germania.

I testi del campione esaminato offrono una nozione «distaccata» di quelli che sono i legami tra l'Inghilterra e il continente. Si ha soprattutto la sensazione che tali legami siano spesso delle semplici interazioni di carattere politico, economico e culturale, transitorie e segnate assai più da momenti di conflitto e concorrenza che non dalla graduale evoluzione di un insieme di finalità e obiettivi comuni e inter-nazionali. Eppure, il segno di un maturo paese democratico, sicuro di sé e del posto che occupa nel mondo, è dato dalla misura in cui riesce a far sì che i suoi giovani possano sentire di appartenere a un'esperienza storica le cui radici vanno ben più a fondo di problematiche puramente nazionali. Nel Regno Unito vi è l'esigenza di inculcare nei discenti, quindi attraverso il programma scolastico, il senso di consapevolezza e di identità europea. Ci riferiamo pertanto a discenti che siano pienamente coscienti dell'esistenza di un mondo più grande e che avvertano di avere un ruolo proprio in quanto cittadini di tale mondo; a discenti che rispettino la diversità e le diano il giusto valore; che siano consapevoli di come il mondo funzioni sul piano economico, politico, sociale, culturale, tecnologico e ambientale; che partecipino e diano il loro contributo alla comunità in cui vivono, a livelli diversi, da quello locale a quello globale. Se non si raggiunge questo scopo, allora il Regno Unito corre il rischio di entrare nel XXI secolo intellettualmente isolato dal resto dell'Europa e con una gioventù facile preda della xenofobia formato tabloid.

Bibliografia

AA

1971 *The Guardian*, 29 ottobre.

1991 *The Guardian*, 26 marzo.

2000 «EU attacks “paranoid” UK press», in *The Guardian*, 14 aprile.

AA

1996 *The Independent*, 8 febbraio e 22 marzo.

Keith Crawford

AA

- 1990 *The Sun*, 1º novembre.
- 1992 *The Sun*, 11 settembre.
- 1992 *The Sun*, 29 settembre.
- 1992 *The Sun*, 17 ottobre.

AA

- 1994 *The Daily Express*, 6 giugno.
- 1994 *The Daily Express*, 8 giugno.
- 1994 *The Daily Express*, 9 giugno.

AA

- 1999 *The Times*, 1º febbraio.

AA

- 1999 *UK - Voices of Our Times*.

AA

- 1990 *The Daily Telegraph*, 31 ottobre.
- 1991 *The Daily Telegraph*, 26 marzo.
- 1994 *The Daily Telegraph*, 5 maggio.

AA

- 1990 *Daily Mirror*, 6 dicembre.

AA

- 1996 *Daily Mail*, 11 novembre.

AA

- 1990 *The Times Educational Supplement*, 25 maggio.
- 1991 *The Times Educational Supplement*, 18 gennaio.
- 1994 *The Times Educational Supplement*, 29 luglio e 11 dicembre.
- 1995 *The Times Educational Supplement*, 5 maggio.
- 1996 *The Times Educational Supplement*, 28 giugno.
- 1996 «Pupil Perception of Europe: identity and education», in *The Times Educational Supplement*, 8 novembre.
- 1997 *The Times Educational Supplement*, 7 marzo 1997, 23 maggio e 31 ottobre.

AA

- 1990 *The Sunday Times*, 8 aprile.
- 1997 *The Sunday Times*, 20 settembre.
- 1999 *The Sunday Times*, 19 febbraio.

L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito

- Adams, R.
1991 *Medieval realms*, Ormskirk, Causeway Press.
- Apple, M. W.
1993 *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*, London, Routledge.
- Aslet, C.
1997 *Anyone for England?*, London, Little Brown.
- Barnes, J.
1994 *Letters from London*, London, Picador.
- Beattie, A.
1987 *History in Peril: May Parents Prevent It*, London, Centre for Policy Studies.
- Colwill, I.
1996 «The Revised national Curriculum in England and the European Dimension», in *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 18.
- Cowman P.
1996 «Reading About the Enemy; school textbook representation of Germany's role in the war with Britain during the period from April 1940 to May 1941», in *British Journal of Sociology Education*, 17, 3.
- Crawford, K. A.
1996 «A History of the Right: the battle for National Curriculum History 1989-1994», in *British Journal of Educational Studies*, 43, 4, dicembre.
1998 «Locating Neo-Conservative discourse on culture and nationhood in English Education», in *Children's Social and Economic Education*
- Cullingford, C.
1995 «German children's attitude towards Great britain», in C. Cullingford e H. Husemann (a cura di) *Anglo-German attitudes*, Brookfield, Avebury Aldershot.
- Culpin, C. e McDonald, F.
1995 *The Making of the United Kingdom*, London, Collins Educational

Keith Crawford

- 1995 *The French Revolution and Napoleon*, London, Collins Educational.
– *Collins History Collections 1*, London, Harper Collins.
- Deuchar, S.
- 1989 *The New History: A Critique*, York, Campaign for Real Education.
- DES
- 1991 *History in the National Curriculum*, London, HMSO.
– *DES News 7/91*, 14 gennaio.
- Harris, R. (commento)
- 1995 *Daily Telegraph*, 13 marzo.
- Hepplewhite, P. e Tonge, N.
- 1996 *The Making of the United Kingdom*, Ormskirk, Causeway Press.
- Hisckett, M.
- 1988 *Choice in Rotten Apples: Bias in GCSE Examining Groups*, London, Centre for Policy Studies.
- Kallis, A.
- 1999 «Coping with the uncomfortable past: a comparative analysis of the teaching of World War Two and the role of historical education in the construction of a “European Identity”», relazione inedita presentata alla conferenza presso la University of North London *Children’s and Young People’s Social, Political and Economic Learning and Understanding within the European Context*.
- Kedourie, H.
- 1988 *The Errors and Evils of the New History*, London, Centre for Policy Studies.
- Kennedy, P.
- 1994 *The Making of the United Kingdom*, London, Heinemann.
- McAleavy, T.
- 1991 *Medieval Britain*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ofsted
- 1992 *History Survey 1991-92*, London, HMSO.

L'Europa nei libri di testo di storia del Regno Unito

- 1994 *History: Key Stage 1, 2 and 3, Second Year 1992-93*, London, HMSO.
- 1995 *A Report of Inspection Findings 1993-94*, London, HMSO.
- Paxman, J.
- 1998 *The English: a portrait of a people*, London, Michael Joseph.
- Phillips, R.
- 1998 *History Teaching. Nationhood the State: a study in educational politics*, London, Cassel.
- Pingel, F.
- 1999 *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Braunschweig, Hahnsche Buchhandlung.
- SCAA
- 1991 *The Review of the National Curriculum. A Report of the 1994 consultation*, London.
- 1994 *History in the National Curriculum*, London.
- Shephard, C. e Large, A.
- 1993 *Discovering the Medieval Realm*, London, John Murray.
- Shephard, C. et al.
- 1995 *Contrast and Connections: Islamic Civilization*, London, John Murray.
- Tate, N.
- 1994 «Off the Fence of Common Culture», in *The Times Educational Supplement*, 29 luglio 1994.
- 1995 «Why we must teach our children to be British», in *The Sun*, 19 luglio.
- Tonge, N. e Hepplewhite, P.
- 1997 *Medieval realms*, Cheltenham, Stanley Thornes.

L'Europa nei testi di geografia inglesi

John Hopkin

Per gran parte del XX secolo funzionari pubblici, operatori scolastici e insegnanti hanno trovato un motivo di orgoglio nel ri-futare l'idea di un programma scolastico nazionale quasi si trattasse di un concetto alieno, e questo contrariamente a ciò che avveniva negli altri paesi europei [Chitty 1993]. Per quasi l'intera seconda metà del secolo, gli insegnanti hanno goduto di una considerevole autonomia nella programmazione scolastica, ampiamente liberi da interferenze da parte degli organi locali competenti, come il Local Education Authority (Lea), o del governo centrale. A questa pressoché totale indipendenza degli insegnanti per ciò che riguardava i programmi scolastici si aggiungeva il fatto che da parte dello stato non vi era alcuna raccomandazione in fatto di libri di testo.

L'introduzione del programma nazionale, pertanto, ha rappresentato un cambiamento decisivo nell'organizzazione e nella pianificazione del percorso scolastico nonché un evento di notevole rilevanza nella politica educativa. Il programma venne introdotto dal governo conservatore nel 1988, all'interno del più vasto Education Reform Act, come mezzo per elevare gli standard del rendimento scolastico. L'architetto del programma nazionale, il ministro segretario di stato Kenneth Baker, così dichiarava:

È mia convinzione che, per ciò che riguarda l'Inghilterra, sono sempre di più le persone che avvertono che il nostro programma scolastico è meno buono di quanto potrebbe e dovrebbe essere e che dobbiamo avvicinarci maggiormente a quel modo di operare che altre nazioni europee conducono con successo [DES 1987].

John Hopkin

Il tentativo di Baker di richiamarsi a una sorta di credenziali europee per appoggiare la sua riforma non fu tuttavia seguito, nella pratica, da qualche autentico impegno di sviluppare nel nuovo programma una reale dimensione europea.

1. La dimensione europea nel programma scolastico nazionale

Esistono attualmente due versioni del programma nazionale: la DES del 1991 e la DFE del 1995, mentre una terza è entrata in vigore nel settembre 2000 e corrisponde alla DfEE/QCA del 1999. La revisione del 1995 è stata sollecitata dal fatto che in molti concordavano nel ritenere il programma eccessivamente appesantito di contenuti e di difficile attuazione, difetti che riguardavano in modo particolare una materia come la geografia. Scopo della revisione era dunque quello di snellire notevolmente e di semplificare i contenuti del programma. L'Inghilterra e il Galles dispongono di propri programmi nazionali d'insegnamento che presentano notevoli differenze e che non vengono adottati in Scozia e nell'Irlanda del nord.

L'argomento che intendiamo affrontare è il programma nazionale di geografia (GNC) dell'Inghilterra, rivolto a ragazzi di età compresa tra i 5 e i 14 anni e, in particolare, agli studenti della «fase 3», – ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni. In questa fase del percorso scolastico il programma di geografia (POS), – vale a dire quell'insieme di conoscenza, comprensione e abilità che i discenti devono apprendere –, è obbligatorio, benché tanto la metodologia didattica quanto i dettagli della pianificazione siano lasciati alla gestione dei singoli istituti scolastici. Non vi sono precise indicazioni temporali né per ciò che riguarda il momento del percorso scolastico in cui vanno affrontati determinati argomenti, né per ciò che riguarda quanto tempo debba essere dedicato alla loro trattazione.

Nelle scuole inglesi la dimensione europea è stata fortemente penalizzata dal modello originario scelto per il programma nazionale del 1988, un modello fondato interamente sulle materie. Il fatto, che proprio le materie fossero al centro del programma, è stato oggetto di vivaci dibattiti negli ambienti legati al mondo dell'istruzione [cfr. Aldrich 1988; Lawton 1989; Chitty 1993; Goodson

1994]. Occorre tuttavia ricordare quanto rilevato da Taylor nel 1997, cioè che, sotto tale aspetto, l'Inghilterra e il Galles erano al passo con le tendenze di altri paesi europei. Sotto il profilo della politica educativa, in ogni caso, si trattava di un modello di programma sostanzialmente conservatore che reificava forme tradizionali di educazione e apprendimento all'interno di un più vasto progetto volto a ristabilire il controllo sul destino, sul patrimonio culturale e sull'identità della nazione [Tomlinson 1990; Ball 1993; Goodson 1993; Hopkin 1998].

Il risultato di un programma incentrato sulle materie è stato che le tematiche contenutistiche di tipo trasversale, come l'educazione ambientale e l'educazione europea, tendevano a restare ai margini del programma stesso. La loro elaborazione, infatti, – non sistematica e con vari gradi di efficacia didattica –, rimaneva inclusa all'interno di ciascuna materia e affidata ai singoli gruppi di lavoro che dovevano mettere a punto il programma nazionale e che svolgevano per lo più la loro attività nel completo isolamento gli uni dagli altri. Benché la dimensione europea fosse indicata nel documento ufficiale sugli argomenti programmatici di tipo trasversale [NCC, 1990], tra cui l'educazione civica e altre tematiche, nella pratica essa fu del tutto ignorata da molte scuole [Whitty et al. 1993, cit. in Convery et al. 1997] nonché abbandonata completamente nella revisione del programma nazionale del 1995.

2. Il programma nazionale di geografia e la dimensione europea

All'inizio della fase di elaborazione del programma nazionale il ministro segretario di stato pose in particolare evidenza le responsabilità dell'insegnamento della geografia che dovevano essere:

per l'educazione ambientale e per la dimensione europea, entrambe inserite nelle risoluzioni del consiglio dei ministri dell'Ue di cui il Regno Unito fa parte [Baker 1987].

In un secondo tempo, tuttavia, lo stesso Baker limitò progressivamente i tentativi di introdurre la coscienza europea nell'ambito dell'insegnamento. Marsden [1994] sostiene che:

alla fin fine [...] all'epoca dell'introduzione del programma nazionale il pensiero ufficiale coincide con un ritorno a atteggiamenti tipici del nazionalismo isolano [...] di circa 100 anni prima [pag. 87].

Le versioni del programma nazionale di geografia del 1991 e del 1995 organizzavano lo studio della materia attorno a un'ossatura di conoscenze e di informazioni di luoghi e temi geografici nonché di specifiche abilità legate alla geografia. Il ritorno allo studio dei luoghi fu particolarmente importante, in quanto capovolgeva la precedente tendenza delle scuole del Regno Unito allo studio di aspetti sistematici e tematici della geografia. Entrambe le versioni del programma nazionale distinguono tra la conoscenza dei luoghi, cioè sapere dove si trovano, e la comprensione dei luoghi, cioè sapere come sono, perché hanno caratteristiche particolari, in che modo stanno cambiando e in che modo sono collegati gli uni agli altri.

Queste due versioni del GNC hanno in comune altri elementi, soprattutto per ciò che concerne il modo in cui si costruisce lo studio di un luogo. Entrambe interpretano la conoscenza geografica attraverso l'insegnamento agli alunni sia della collocazione dei luoghi studiati o menzionati dall'informazione sia dei punti di riferimento specificati sulle carte geografiche della Gran Bretagna, dell'Europa e del mondo [DES 1991, pagg. 63-67; DFE 1995, pagg. 15-17]. Nel 1991, il POS definiva l'Europa come l'area geografica a occidente dei confini dell'ex Unione sovietica, inclusi gli stati del Baltico [DES, 1991, pag. 66]. Anche nella versione del 1995 l'Europa si estendeva fino al confine con la Russia [DFE 1995, pag. 16]. Per ciò che riguarda la comprensione dei luoghi, tanto il GNC del 1991 quanto quello del 1995 sottolineavano l'attenzione su luoghi reali, integrandone lo studio con temi ed esercitazioni di carattere geografico. Nella «fase 3» lo studio dei luoghi doveva includere il lavoro su elementi geografici tratti dal mondo «economicamente sviluppato» e «in via di sviluppo economico».

Non mancavano alcune differenze sostanziali. Nel GNC del 1991 la conoscenza e la comprensione del luogo erano presentate in modo molto più dettagliato e con diversi livelli di cognizione. I luoghi dovevano essere studiati a livello di singola località, di regione e nazione:

– al primo livello, il luogo comprendeva una singola area geografica locale, un luogo in un paese «in via di sviluppo» e un luogo in un paese della Ce:

con riferimento al modo in cui i modelli occupazionali, quelli di sfruttamento del territorio e di insediamento tipici di una data località sono correlati all'ambiente e alla collocazione dell'area geografica [DES 1991, pag. 43];

– a livello regionale, agli alunni veniva chiesto di apprendere le conoscenze relative alla loro regione di appartenenza in Inghilterra e, nell'ambito della Ce,

di identificare le diverse regioni all'interno di un dato paese ponendo a confronto due di esse [*ibid.*];

– al terzo livello era altresì previsto lo studio di tre paesi: un paese europeo, un paese «in via di sviluppo» e uno studio comparativo di Stati Uniti, Unione sovietica e Giappone. Gli insegnanti sceglievano un paese dell'Europa continentale da un elenco predeterminato che comprendeva Francia, Germania, Italia o Spagna:

al fine di analizzare gli elementi fisici e umani [...] che creano le caratteristiche salienti del paese, la varietà tra le sue diverse regioni nonché il senso di identità nazionale» [*ibid.*].

Oltre a questo, gli alunni più dotati dovevano approfondire a scelta lo studio dell'agricoltura, dei flussi migratori, dello sviluppo regionale o del turismo all'interno della Ce intesa nel suo complesso. Gli insegnanti avevano altresì la facoltà di selezionare alcuni argomenti particolari legati all'Europa allo scopo di illustrare vari temi geografici.

Nella nuova versione del POS del 1995 i requisiti sono stati ridotti a due brevi sezioni, con una scelta di due paesi, di cui uno nel «nord», – eventualmente una nazione europea –, e uno nel «sud», che si trovassero «in fasi di sviluppo notevolmente diverse» [DFE 1995, pag. 11]. Per ciascun paese l'insegnamento prevedeva che si studiassero:

John Hopkin

1. gli elementi fisici e umani che creano le caratteristiche salienti del paese e la varietà tra le sue diverse regioni;
2. le caratteristiche di due regioni del paese, le loro affinità e differenze;
3. gli elementi in base ai quali il paese possa giudicarsi più o meno sviluppato;
4. le modalità in base alle quali il paese possa essere inserito nel contesto globale e i suoi momenti di interdipendenza con altre nazioni [*ibid.*].

Per garantire allo studio un certo respiro, tuttavia, il GNC del 1995 richiedeva altresì lo studio di varie tematiche geografiche a livelli differenti, da quello locale a quello mondiale, nonché la correlazione con contesti diversi, inclusi il Regno Unito e l'Ue.

Per riassumere, entrambe le versioni del GNC prevedevano che gli alunni apprendessero le conoscenze relative all'Europa elaborando temi geografici, quali la meteorologia, il clima o la geografia economica. Nella prima versione era altresì richiesto lo studio di una località e di un paese dell'Europa continentale. Con la versione del 1995, benché gli insegnanti avessero facoltà di optare per lo studio di un paese europeo, potevano altresì scegliere una nazione qualsiasi tra quelle «economicamente sviluppate», per cui gli alunni della «fase 3» avrebbero potuto anche imparare ben poco dell'Europa.

Pertanto, come abbiamo visto, le possibilità di sviluppare attraverso il programma nazionale di geografia una reale dimensione europea sono sempre state in qualche modo limitate. Allo scopo di rendere più maneggevole il programma, la revisione del 1995 ha ulteriormente indebolito le possibilità fornite agli alunni della «fase 3» per conoscere e comprendere la realtà europea. Come sono state dunque interpretate queste strutture fondamentali da parte degli autori e degli editori dei libri di testo di geografia?

3. Capire l'Europa attraverso i libri di testo di geografia

Nessun corso scolastico di geografia può tentare di realizzare lo studio di tutto il mondo e, pertanto, sia i responsabili politici dei programmi, gli autori dei testi o gli insegnanti hanno la facoltà di

operare selezioni, escludere o stabilire precise priorità. Così facendo, essi ci comunicano non soltanto quale sarà la visione del mondo che gli alunni svilupperanno nel corso dei loro studi ma anche qual è la loro personale visione del mondo e quale il loro sistema assiologico [Lawton 1989; Apple 1990; Roberts 1992; Hopkin 1998 e 2001]. Sebbene nelle loro classi gli insegnanti possano utilizzare il libro di testo in modi molto diversi, e possibilmente solo come una delle tante risorse a disposizione, l'analisi del mondo offerta dai libri di testo del GNC non potrà che determinare quale sarà l'esperienza scolastica del mondo da parte degli alunni che hanno in dotazione tali testi.

Tra il 1990 e il 1993 sono state pubblicate da nove diverse case editrici ben dieci collane di libri di testo di geografia per la «fase 3», per un totale di 35 testi; cinque di queste collane erano ancora disponibili nel 1999. Sono state esaminate nove collane costituite da tre testi: uno per ciascun anno scolastico, rispettivamente per alunni di 7, 8 e 9 anni. Per la versione del GNC del 1995 i cataloghi delle case editrici presentavano altre undici collane, per un totale di 32 libri di testo. Ne sono state esaminate cinque, costituite da tre oppure quattro libri. Sono stati inoltre esaminati separatamente altri due testi singoli, destinati a coprire il nucleo essenziale del materiale di studio per la «fase 3», nonché un altro testo pubblicato come supplemento di collane edite in precedenza.

4. L'Europa nel mondo

La prima parte di questa nostra indagine intende analizzare in che modo i testi del GNC sviluppino la conoscenza e la comprensione del mondo da parte degli alunni. È stato analizzato e distribuito per paese o per continente il diverso numero di pagine dedicate a determinati luoghi, questo al fine di chiarire in che misura e sotto quale forma ciascun libro interpreti e crei una certa immagine del mondo nonché il posto occupato al suo interno dall'Europa. Sono stati inoltre analizzati sia lo spazio dedicato a problemi di portata mondiale sia il materiale di tipo diverso, di carattere generale e non riconducibile a una precisa collocazione geografica.

John Hopkin

Tabella 1. *Il mondo nei testi di geografia inglesi*

	Campione 1991	Campione 1995: libri in collana	Campione 1995: tutti i testi
Regno Unito	38,2%	32,1%	29,7%
Europa senza Regno Unito	13,1%	12,7%	12,6%
Europa con Regno Unito	51,2%	44,8%	42,3%
America del Nord	4,5%	3,8%	3,3%
Asia	6,3%	12,9%	13,6%
Urss	1,4%		
Centro America e America Latina	4,2%	5,2%	6,4%
Africa	4,0%	7,1%	7,9%
Australia, Nuova Zelanda	0,7%	0,6%	0,4%
Aspetti globali	15,6%	14,8%	15,4%
Altri argomenti	12,1%	10,8%	10,6%

Tabella 2. *L'immagine dell'Europa nei testi di geografia inglesi*

	Campione 1991	Campione 1995: libri in collana	Campione 1995: tutti i testi
Regno Unito	38,2%	32,0%	29,7%
Francia	4,3%	2,7%	2,3%
Italia	2,0%	3,7%	4,8%
Germania	0,6%	0,8%	0,6%
Spagna	0,4%	1,3%	1,0%
Portogallo	0,1%	0,1%	0,1%
Olanda	0,4%	0,1%	0,1%
Danimarca	0,2%		
Cipro (1991) Creta (1995)	0,1%	0,1%	0,1%
Mediterraneo		0,6%	0,4%
Repubblica Ceca		0,3%	0,3%
Belgio	0,1%		
Svizzera		0,2%	0,1%
Islanda	0,1%	0,1%	0,1%
Russia		0,1%	0,1%
Europa in generale	4,6%	2,9%	2,8%

L'Europa nei testi di geografia inglese

Figura 1a.

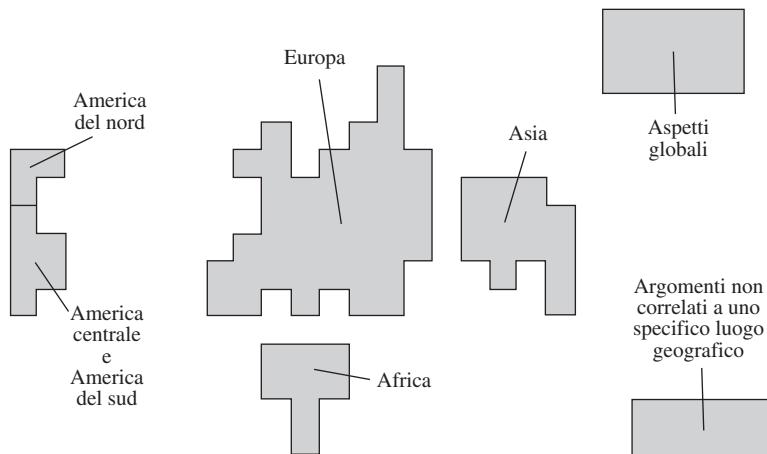
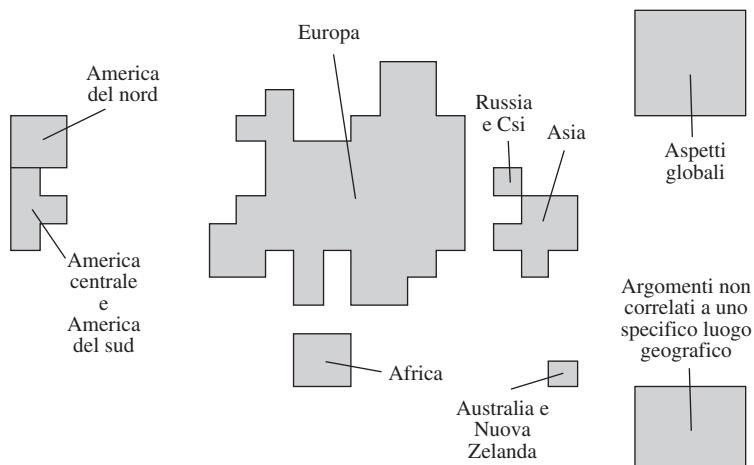


Figura 1b.



La tabella 1 e le figure 1a e 1b illustrano le immagini del mondo offerte dai libri di testo del 1991 e del 1995. Come si vede si tratta di mondi in cui predomina l'Europa, benché, nello spazio a essa dedicato, vi siano notevoli variazioni: si passa infatti dal 71% di *Exploring Geography* [Ross 1991a, 1991b, 1992] al 32% di *Geography in Action* [Owen 1995a, 1995b, 1995c]. Poiché si riscontrano anche immagini del mondo in cui domina il Regno Unito, possiamo affermare che, in linea generale, nei libri di testo scritti per il corso di studi della «fase 3» l'Europa «continentale» non appare in una posizione di rilievo. In media, l'allievo dovrebbe dedicare circa il 13% del suo tempo allo studio dell'Europa «continentale», con un dato percentuale che varia dal 22% di *Exploring Geography* al 10% o anche meno nel caso delle altre quattro collane di libri. I testi riflettono sia quella visione parziale del mondo sia quelle tendenze anglocentriche che, a detta di Roberts, caratterizzano la prima versione del programma scolastico nazionale [1992, pag. 46].

Benché il POS di geografia del 1991 sembri concedere una maggiore priorità all'Europa, intesa oltre i confini del Regno Unito, se confrontiamo i due campioni vediamo che in realtà i testi elaborati per le due versioni del programma presentano differenze oltremodo esigue. Nei testi del 1995, tuttavia, per quanto concerne il Regno Unito, è ravvisabile una priorità notevolmente inferiore e una maggiore ricchezza di materiali dedicati agli altri continenti, soprattutto all'Asia. Nei testi più recenti appaiono numericamente inferiori anche gli argomenti non specificamente correlati a un luogo geografico, risultandone pertanto favoriti i materiali concernenti luoghi reali. Occorre tuttavia precisare che, in tutti i testi, gran parte degli argomenti non correlati a specifici luoghi geografici era comunque collocata in un contesto britannico.

5. L'immagine dell'Europa

La tabella 2 illustra l'immagine dell'Europa offerta dai libri di testo. I campioni del 1991 e del 1995 presentano un'immagine tutto sommato molto simile: si tratta di un'Europa costituita quasi interamente dai membri dell'Ue. L'Europa orientale, la Scandinavia e i

Balcani ne sono quasi del tutto assenti, come pure l'Irlanda, nonostante i suoi forti legami storici con il Regno Unito. Come per altre aree geografiche del mondo, i testi presentano l'Europa con sezioni dedicate a località, regioni o paesi o anche con argomenti meno importanti e volti a illustrare determinati temi di geografia.

In ognuno dei campioni l'attenzione è rivolta a un numero limitato di paesi, per lo più gli stessi che erano stati originariamente prescelti per uno studio approfondito nel POS del 1991. Ogni collana di testi ne include uno o due, mentre quasi tutte esaminano in modo più superficiale un maggior numero di paesi o di luoghi allo scopo di illustrare determinati temi. Benché in tutti e due i campioni analizzati la quantità di spazio dedicato all'Europa continentale sia pressoché identica, le collane di testi più recenti lasciano assai più spazio ai paesi da studiarsi in profondità e assai meno a tematiche inerenti l'Europa nel suo complesso.

Anche all'interno dei quattro paesi di cui il POS del 1991 richiedeva lo studio, i testi relativi alla prima versione del programma presentano sostanzialmente molto più materiale dedicato alla Francia e all'Italia rispettivamente il 4,3 e il 2%, che non alla Germania e alla Spagna. Nei testi del 1995 la presenza di questi due paesi continua a essere predominante nelle scelte degli autori, benché l'Italia occupi il 3,7% dello spazio e la Francia il 2,7%. Se includiamo tutti i libri di testo del 1995, l'Italia risulta probabilmente il paese europeo più studiato in maniera approfondita, con ben il 4,8% dello spazio.

Analizzando i motivi che determinano presso gli autori dei testi la scelta di un dato paese, è facile osservare che lo studio della Francia in geografia dovrebbe essere complementare al corso di francese, che è attualmente la lingua straniera più studiata nelle scuole inglesi. Lo studio delle differenze regionali all'interno di un dato paese potrebbe facilmente collegarsi allo studio dell'Italia, la cui divisione tra nord e sud potrebbe rappresentare un modello relativamente semplice per illustrare le disuguaglianze a livello regionale. Altrettanto adatto in tal senso appare tuttavia anche lo studio di altri paesi europei, come nel caso di *Geography in Action* che analizza la situazione della Spagna.

Come possiamo vedere, una delle conseguenze dei libri di testo pubblicati per il GNC è stata quella di restringere considerevolmente la gamma dei paesi oggetto di studio. Per gli studenti della fase 3,

infatti, gli autori selezionano un numero ben limitato di paesi, secondo una tendenza già evidenziata da Hopkin nel 1998 in merito ai testi del 1991 e poi ulteriormente rafforzata nel 1995 nonostante le più ampie possibilità offerte dal GNC [Hopkin 2001]. Roberts [1998, pag. 23] conferma tale tendenza e rileva che per lo studio dell'Europa il 43% dei dipartimenti di geografia dello Yorkshire sceglie la Francia e il 54% l'Italia. Una situazione del genere offre qualche potenziale vantaggio, come una certa consuetudine per gli insegnanti, in quanto la scelta dei paesi è limitata, e la possibilità di elaborare altre risorse didattiche supplementari. D'altro canto, proprio la potenzialità di una tale consuetudine può portare a una forma di ristagno didattico e a un approccio troppo schematico a un mondo in rapido mutamento, *trasformando* per esempio l'Italia nel modello tipico di divisione tra nord e sud.

6. Tematiche europee

Per quanto riguarda il materiale relativo all'Europa, le tabelle 3 e 4 illustrano una sorta di caduta delle tematiche principali nel passaggio dai testi del 1991 a quelli del 1995. Di regola, una collana dedica da un quarto a un terzo del proprio spazio all'Europa o alle tematiche europee in genere, benché, come abbiamo visto, tale spazio si riduca in modo significativo nei libri di testo del 1995. Entrambi i campioni esaminati presentano alcune collane prive del tutto di materiali relativi all'Europa o all'Ue intese nel loro complesso.

La tematica europea più ricorrente, in poco meno della metà dei testi esaminati, riguarda l'origine, la composizione e il funzionamento dell'Ue, si offrono cioè alcune informazioni sui paesi che ne sono membri e sul periodo in cui lo sono diventati e vengono dati alcuni cenni sulle maggiori iniziative di ordine politico. Tra gli altri temi più trattati vi sono i contrasti regionali dal punto di vista economico e i diversi standard di vita, talvolta esemplificati con lo studio delle regioni più prospere e di quelle più in difficoltà e del ruolo dell'Ue nello sviluppo delle varie regioni. Alcuni libri affiancano allo studio dello sviluppo regionale quello della distribuzione demografica e dei flussi migratori. Tematiche «minori», come il pro-

blema energetico, l'agricoltura, il turismo e il sistema dei trasporti dell'Europa, compaiono all'incirca in un quinto dei testi analizzati. Sebbene il Regno Unito sia sempre menzionato come membro dell'Ue, raramente vengono approfondite le implicazioni della sua partnership. Un esempio interessante di come tale aspetto potrebbe essere maggiormente analizzato è fornito da *Geography Direct 3* [Chambers e Currie 1999] in un capitolo dedicato allo sviluppo socioeconomico. Con un linguaggio accessibile e il sussidio di cartine e diagrammi, il testo spiega la situazione di fondo dell'Ue, le sue finalità e le sue istituzioni più importanti. L'attenzione si rivolge poi alla regione del South Yorkshire, il cui declino economico viene inserito nel più vasto contesto regionale europeo per poi evidenziare il ruolo che l'Ue svolge per assistere la ripresa economica della regione in esame.

Dalle tabelle 3 e 4 è altresì possibile ricavare un quadro di ciò che l'alunno apprende sui paesi studiati in modo più approfondito. Rispondendo a uno dei requisiti del programma di studi, quasi tutti i libri di testo includono materiali riguardanti i contrasti regionali presenti in questi paesi. Il tema delle differenze regionali è spesso affrontato acquisendo prima informazioni sul grado di assistenza sanitaria e sulla composizione demografica e occupazionale a livello nazionale e passando poi a uno studio più approfondito delle due regioni messe a confronto. Sette dei testi esaminati analizzano la situazione dell'Italia, e tutti analizzano le differenze tra il nord e il sud del paese: *Longman Contexts* [Bowen et al. 1995] pone a esempio a confronto la pianura padana con Aliano, un paesino del meridione. Otto testi analizzano invece la Francia, con una scelta di regioni contrastanti più varia, ad esempio il nord di Pas de Calais con l'Auvergne in *Geography Today*, il nord di Pas de Calais con la Loira e il Massiccio Centrale in *Worldview*, l'Auvergne con Parigi in *Geography Direct*.

Per quanto riguarda la Francia e l'Italia, circa la metà dei libri di testo includono materiali sulla conformazione fisica e demografica del paese, sul rapporto tra popolazione e paesaggio nonché su problemi attuali come i flussi migratori. Uno dei temi ricorrenti parlando dell'Italia è la presenza vulcanica sul suo territorio; pochi sono i testi che cercano di definire o descrivere l'«identità nazionale italiana». Per ciò che riguarda la Francia, viene spesso trattato il

Tabella 3. *Singoli paesi e grandi temi legati all'Europa. Libri di testo del 1991.*

Testo	Paese	Principali temi correlati al paese oggetto di studio	Europa - grandi temi
Access to Geography	Italia	- caratteristiche fisiche e umane - contrasti economici e disoccupazione - flussi migratori - sviluppo regionale - rischi ambientali: vulcani - turismo	- flussi migratori
Cambridge Geography Project	Francia e Italia	Francia: - insediamenti - contrasti regionali - Francia in Europa - trasporti Italia: - contrasti regionali: qualità della vita - vulcani	- panorama della C e, che cos'è la Ce - contrasti economici regionali, occupazione - energia - agricoltura
Enquiry Geography	Francia	- flussi migratori e attività economiche - ambiente fisico - contrasti regionali - shopping	- che cos'è l'Europa e nascita della Ce - meteorologia - piogge acide - paesaggi - ecosistemi - distribuzione demografica e mutamenti - trasporti - agricoltura - industria - energia
Exploring Geography	Francia		

L'Europa nei testi di geografia inglese

continua Tabella 3

Testo	Paese	Principali temi correlati al paese oggetto di studio	Europa - grandi temi
Folens Geography	Francia	- turismo - trasporti e ambiente	
Geography Today	Francia	- contrasti tra gli insediamenti - contrasti regionali - turismo	
Geothemes	Francia	- ambiente fisico e umano - attività economiche - popolazione - trasporti - clima	- energia - trasporti - inquinamento - flussi migratori - benessere - agricoltura - che cos'è la Ce - turismo
Key Geography	Italia	- ambiente fisico e umano - identità italiana - regioni principali e contrasti tra nord/sud	
Worldview	Francia	- ambiente fisico - attività economiche - popolazione e paesaggio - trasporti - turismo - flussi migratori - contrasti regionali	- che cos'è la Ce - distribuzione demografica - distribuzione aree industriali - crescita e declino regionale - turismo

Tabella 4. *Singoli paesi e grandi temi legati all'Europa. Libri di testo del 1995.*

Testo	Paese	Principali temi correlati al paese oggetto di studio	Europa - grandi temi
Geography in Action	Spagna	- turismo - contrasti regionali - sviluppo regionale	- l'ambiente mediterraneo - che cos'è l'Ue - tutela ambientale
Geography Direct	Francia	- shopping - villaggi che cambiano - lavoro: legami coloniali - vivere in Francia - densità e distribuzione demografica - contrasti regionali - flussi migratori - cambiamento e sviluppo economico - Francia e mondo - sport	- risorse e distribuzione demografica - ambiente dell'Ue - crescita e scopi dell'Ue - declino e ripresa regionale con il contributo dell'Ue
Longman Geography	Italia	- ambiente italiano: confronti con il Regno Unito - paesi dell'Ue - ambiente fisico: terremoti - clima e rischi ambientali - contrasti regionali - insediamenti - flussi migratori - Venezia	- densità demografica

continua Tabella 4

Testo	Paese	Principali temi correlati al paese oggetto di studio	Europa - grandi temi
Oxford Geography Programme	Italia	- vulcani - clima - agricoltura - città - divisioni e contrasti tra nord e sud - sviluppo - flussi migratori	- regioni economiche/benessere - regioni industriali: crescita e declino - agricoltura e regioni rurali - agricoltura e ambiente - ambiente dell'Ue - contrasti regionali e sviluppo - emigrazione e forza lavoro - trasporti - turismo
Core Geography	Italia	- industria automobilistica - contrasti e sviluppo delle regioni - turismo	
Geography to 14	America del nord		
Key Geography Places	Italia	- panorama e immagine del paese: confronti con il Regno Unito - principali elementi fisici - turismo - contrasti regionali e livelli di vita - insediamenti: studio di una città - inondazioni - interdipendenza e Ue	- contrasti nello sviluppo e qualità della vita

John Hopkin

tema dei trasporti, – talora collegato al tunnel della Manica –, così come anche quello del turismo e perfino quello dello shopping. Il requisito del programma di studi inerente alla necessità che l'allievo apprenda:

come un paese si collochi nel contesto globale e quale sia il suo grado di interdipendenza con altre nazioni [DFE 1995],

viene interpretato in alcuni testi collegando il paese al suo contesto europeo. Va detto in ogni caso che altri testi ignorano del tutto tale requisito posto dal programma.

Conclusione

Risulta chiaro dalla nostra analisi che, per gli autori della maggior parte dei libri di testo scritti per il GNC, lo studio dell'Europa «continentale» rappresenta una priorità non determinante. Gli autori tendono infatti a dare la precedenza al materiale riguardante il Regno Unito e, in minore misura, allo studio dei paesi in via di sviluppo. All'interno dell'argomento «Europa» viene di norma dedicato poco spazio alle grandi tematiche e benché molti testi includano materiali sull'Ue e sul suo funzionamento raramente si tratta di uno studio approfondito. In origine il programma nazionale era stato elaborato affinché un paese europeo venisse studiato in modo esauriente, tuttavia, benché tutti i testi del 1995 offrano un materiale di questo tipo, al momento della pianificazione del programma didattico gli insegnanti possono decidere di tralasciarne lo studio. A causa delle caratteristiche del mercato dei testi scolastici in Gran Bretagna, la scelta dei paesi da studiare a fondo appare sempre molto limitata e, per quanto riguarda la «fase 3», essa si riduce solitamente alla Francia o, ancora di più, all'Italia.

Weinbrenner [1997, pag. 92] sottolinea il fatto che in alcuni paesi europei lo studio dell'Europa occupa un intero anno scolastico, mentre nel nostro programma nazionale il posto riservato all'Europa è quantomai ridotto. Tale situazione contraddice le risoluzioni dei ministri dell'istruzione del Consiglio d'Europa [European Council 1988] in merito all'esigenza di consolidare nei

giovani il senso dell'identità europea, prepararli a partecipare attivamente allo sviluppo della Comunità e migliorarne le loro conoscenze. Tale posizione del Consiglio d'Europa trova tra l'altro un chiaro riflesso nelle raccomandazioni del DFE [1993] in merito alla necessità di sviluppare la dimensione europea, ma, come rileva seccatamente Marsden:

il divario tra questa pura retorica promozionale a livello governativo e gli attuali accordi ufficiali sul programma nazionale [...] è considerevole [DFE, pag. 88].

Dal canto suo, Morrell [1996], denunciando il fatto che la dimensione europea è stata del tutto esclusa dalla versione del programma nazionale del 1995, sostiene che le spiegazioni andrebbero cercate nell'atteggiamento contraddittorio del governo conservatore di allora, legato alla sua lotta ideologica per un sistema scolastico e un'identità nazionali. Per quanto riguarda gli autori dei libri di testo, diremmo che hanno ampiamente seguito le direttive fornite dal GNC e volte a dare la priorità allo studio di altre regioni del mondo, e soprattutto del Regno Unito. Graves [1997] va in qualche modo ancora oltre, sostenendo che:

benché un palese controllo politico su ciò che viene inserito nei testi di geografia appaia limitato [...] vi sono pressioni di tipo commerciale che tendono a far sì che determinate problematiche politicamente delicate, come appunto l'integrazione europea del Regno Unito, rimangano escluse da tali testi [pag. 62].

L'apprendimento della geografia potrebbe sembrare un'area del programma grazie alla quale l'alunno può sviluppare la conoscenza di importanti nozioni e informazioni sull'Europa e, forse, anche un senso di appartenenza all'Europa. La combinazione tra precisi fattori di politica educativa e il *modus operandi* del governo e delle agenzie create per la realizzazione del programma nazionale, insieme con la sua trasposizione creativa e commerciale da parte degli autori dei libri di testo, rende alquanto improbabile che l'alunno inglese che studia su tali testi possa sviluppare una sostanziale conoscenza delle altre regioni europee e, tantomeno, un senso di identità

John Hopkin

europea. La terza versione del programma nazionale potrebbe potenzialmente garantire un maggiore sviluppo della dimensione europea. Tuttavia, visto che anche il nuovo POS di geografia dedica all'Europa la stessa attenzione di quello attuale, appare oltremodo difficile che i nuovi libri di testo possano in futuro elevare in modo significativo il loro contenuto europeo.

Bibliografia

Aldrich, R.

- 1988 «The National Curriculum: an historical perspective», in Denis Lawtome e Clyde Chitty [a cura di], *The National Curriculum*, London, Bedford Way Paper 33.

Apple, M. W.

- 1990² *Ideology and Curriculum*, New York, Routledge.

Baker, K.

- 1987 «Supplementary Guidance to the Chairman of the Geography Working Group», in *National Curriculum Geography Working Group: Interim Report*, London, DES, Annex B, pag. 87.

Ball, S. J.

- 1993 «Education, Majorism and “the Curriculum of the Dead”», in *Curriculum Studies*, 1, 2, pagg. 195-214.

Chitty, C.

- 1993 «Introduction», in Clyde Chitty (a cura di), *The National Curriculum: Is It Working?*, Harlow, Longman.

Convery, A. et al.

- 1997 *Pupils' Perceptions of Europe: identity and education*, London, Cassell.

DES

- 1987 *Kenneth Baker calls for a curriculum for pupils of all abilities*, comunicato stampa 22/87, London, HMSO, 23 gennaio.

- 1991 *Geography in the National Curriculum [England]*, London, HMSO.

DFE

- 1993 *Policy Models: a Guide to Developing and Implementing Euro-*

- pean Dimension Policies in LEAs, Schools and Colleges, London, DFE.
- 1995 *Geography in the National Curriculum*, London, HMSO.
- DfEE/QCA
- 1999 *Geography: the National Curriculum for England*, London, HMSO.
- European Council
- 1988 *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988 [88/C 177/02]*, in *Official Journal of the European Communities*, n. C177/5, 6 luglio.
- Goodson, I. F.
- 1993 «“Nation at risk” and “National Curriculum”: ideology and identity», in Nick Taylor (a cura di), *Inventing Knowledge: contests in curriculum construction*, Cape Town, Maskew Miller Longman.
- 1994² *The Making of Curriculum: Collected Essays*, Brighton, Falmer.
- Graves, N.
- 1997 «Textbooks and Textbooks Research in Geographical Education: some International Views», in *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6 [1], pagg. 60-62.
- Hopkin, J.
- 1998 *The Worldview of Geography Textbooks: interpretations of the National Curriculum*, tesi di dottorato inedita, University of Birmingham.
- 2001 «The World According to Geography Textbooks: changing interpretations of the English National Curriculum», in *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 10, 1.
- Lawton, D.
- 1989 *Education, Culture and the National Curriculum*, London, Hodder and Stoughton.
- Marsden, W.
- 1994 «Introducing European Awareness into Primary Phase Geography», in Hartwig Haubrich, *Europe and the World in Geo-*

John Hopkin

graphy Education, Nürnberg, Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie, pagg. 85-95.

Morrell, F.

1996 *Continent Isolated: a study of the European dimension in the National Curriculum in England*, London, Federal Trust.

National Curriculum Council

1990 *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship*, York, NCC.

Roberts, M.

1992 «Squaring the Circle», in *The Times Educational Supplement*, 10 aprile.

1998 «The Impact and the Legacy of the 1991 Geography National Curriculum at Stage 3», in *Geography*, 83, 1, pagg. 15-27.

Taylor, W.

1997 «Aims and Objectives of Secondary Education», in *European Journal of Education*, 32, 1, pagg. 15-32.

Tomlinson, S.

1990 *Multicultural Education in White Schools*, London, Batsford.

Weinbrenner, U. C.

1997 «Education for Europe by Means of geography School Textbooks», in *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6 [1], pagg. 93-97.

Whitty G., et al.

1994 «Subjects and themes in the secondary school curriculum», in T. Wragg [a cura di], *Research Papers in Education, Policy and Practice*, 9, 2, London, Routledge.

Libri di testo per il programma nazionale del 1991

Greasley, B. et al.

1991-93 *Enquiry Geography*, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

Higginbottom, T. (a cura di)

1991-93 *Geography Today*, London, Collins Educational.

Kemp, R. (a cura di)

1991, 1992a, 1992b *Access to Geography*, Oxford, Oxford University Press.

L'Europa nei testi di geografia inglese

- Lambert, D. (a cura di)
1992a, 1992b, 1993 *Cambridge Geography Project*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Martin, F. e Whittle, A.
1991, 1992, 1993 *Worldview*, Oxford, Heinemann.
- Murray, S. et al.
1991-93 *Geothemes*, Simon & Schuster, Hemel Hampstead.
- Rickerby, S.
1990-92 *Folens Geography*, Dunstable, Folens.
- Ross, S. (a cura di)
1991a, 1991b, 1992 *Exploring Geography*, Harlow Longman.
- Waugh, D. e Bushell, T.
1991-93 *Key Geography*, Cheltenham, Stanley Thornes.

Libri di testo per il programma nazionale del 1995

- Bunce, V. (a cura di)
1995, 1996a, 1996b, 1996c *Longman Geography*, Harlow, Longman.
- Chambers, G. e Curre, S.
1998a, 1998b, 1999 *Geography Direct*, London, Collins.
- Day, M. et al.
1995a, 1995b, 1996 *Oxford Geography Programme*, Oxford, Oxford University Press.
- Grimwade, K. e Hart, G.
1995 *Core Geography*, London, Hodder and Stoughton.
- King, S. e Lambert, D.
1999 *Geography to 14*, Oxford, Oxford University Press.
- Owen, A. (a cura di)
1995a, 1995b, 1995c *Geography in Action*, Oxford Heinemann.
- Waugh, D. e Bushell, T.
1995 *Key Geography Places*, Cheltenham, Stanley Thornes.

«Un lento avvicinamento all’Europa»: la dimensione europea
nei testi britannici di storia contemporanea

Mark Engel

Nel programma scolastico britannico, l’insegnamento della storia europea del XX secolo è previsto durante la fase 3, vale a dire con i ragazzi di età compresa tra i 13 e i 14 anni. I sei libri di testo che abbiamo analizzato risultano senza dubbio adatti a tale fascia di età e, da un punto di vista didattico, appaiono egregiamente strutturati. Tre di questi testi sono stati pubblicati nel 1995, uno nel 1998 e due nel 1999. L’allievo non si trova sommerso da testi prolissi e interminabili grazie alla ricchezza di varietà ottenuta con cartine geografiche, documenti originali e esercitazioni pratiche. Cinque dei testi presi in esame sono all’incirca di 100 pagine, mentre il sesto è più lungo, in quanto, oltre a trattare gli eventi storici del XX secolo, comprende l’unità di studio supplementare «La Gran Bretagna, 1750-1900».

Non si può parlare di una reale integrazione tra la storia nazionale, quella europea e quella mondiale, giacché in questi libri di testo la storia nazionale è trattata in misura assai minore rispetto a quella mondiale mentre a essa è dedicato un testo, per altro di notevole valore, come *Modern Minds* [GB 5]. Questo stesso testo contiene altresì un lungo capitolo sulla lotta dell’Irlanda per l’indipendenza, – volto a evidenziare le diverse interpretazioni del difficile processo storico –, nonché un altro capitolo, unico nel suo genere e intitolato «I neri e la Gran Bretagna», in cui si affronta il problema di come si possa scrivere la storia delle comunità di colore che vivono in Gran Bretagna [GB 5, pagg. 114-25], offrendo a tale riguardo tre diversi approcci. In tutti questi testi, eventi storici quali la seconda guerra mondiale vengono analizzati in una prospettiva specificamente britannica, con l’attenzione rivolta soprattutto ai momenti di lotta nazionale, alla *luftkrieg* e alla cosiddetta «battaglia della Gran Bretagna»,

nella quale la popolazione civile venne direttamente coinvolta in attività belliche. Per ciò che concerne altri eventi di guerra, la Gran Bretagna è presentata come semplice nazione combattente al fianco degli alleati, sia nella prima sia nella seconda guerra mondiale.

Una porzione consistente dei testi esaminati è dedicata alla storia della prima metà del XX secolo, dallo scoppio della prima guerra mondiale alla fine del secondo conflitto. In un certo senso, possiamo dire che, nei testi analizzati, sia proprio questo periodo storico a predominare. In tutti i sei libri l'argomento più diffusamente trattato rimane la rappresentazione della seconda guerra mondiale e degli eventi che l'hanno determinata, con particolare riferimento all'evoluzione interna della Germania e dell'Unione sovietica. I momenti storici a cui è data maggiore enfasi sono la rivoluzione d'ottobre e la sua manipolazione da parte di Stalin, la nascita della Germania nazista, la nascita e il fallimento della lega delle nazioni, la seconda guerra mondiale e le sue conseguenze, l'olocausto e la creazione di due sistemi mondiali contrapposti. Accanto agli sviluppi della guerra fredda vengono trattati altri argomenti come il processo di decolonizzazione, la politica della distensione e la conquista dello spazio. In GB 1 troviamo una descrizione dell'assassinio del presidente degli Stati Uniti Kennedy di lunghezza sproporzionata [GB 1, pagg. 90-91], mentre si accenna alla guerra in Vietnam con una frase stringata del tipo:

La guerra in Vietnam fu un disastro per gli americani, costretti a ritirare le loro forze nel 1973 [GB 1, pag. 89].

Altrettanto conciso è il riferimento alla crisi di Cuba e della Baia dei Porci. Persino i testi più recenti, come GB 5 e GB 6, finiscono per presentare gli eventi più importanti del dopoguerra in poche pagine, benché in GB 5 sia perlomeno evidente il tentativo di una scelta ragionata e in GB 6, tra tutti gli altri testi, venga dedicata a questo periodo storico la sezione più lunga, che è di ben 25 pagine.

I testi menzionano frequentemente l'Europa, pur senza dedicarle una sezione specifica e dettagliata. Il termine Europa ricorre in tutti i testi in maniera acritica, o perlomeno non si può dire che ne venga data una definizione chiara ed esatta. Esso appare occasionalmente in vari sottotitoli, soprattutto nella trattazione di argomenti che riguardano a esempio, la prima e la seconda guerra mondiale oppure

«Un lento avvicinamento all’Europa»

la divisione dell’Europa seguita al secondo conflitto. GB 6 rappresenta in tal senso un’eccezione, in quanto tratta il processo di decolonizzazione sotto un generale punto di vista europeo con l’eloquente titolo «Gli europei tornano a casa propria» [GB 6, pag. 166].

Nelle scuole britanniche i libri di testo non costituiscono un mezzo supporto didattico allo svolgimento delle lezioni ma offrono altresì materiali originali con relativi quesiti e un punto di partenza per ulteriori lavori di ricerca. Il libro di testo, quindi, è la base da cui avviare la discussione sui diversi argomenti, in modo da indurre l’allievo a esprimere opinioni e giudizi personali.

Il problema rispetto all’Europa nasce dal fatto che, da un lato, la Gran Bretagna è percepita come parte dell’Europa, mentre, dall’altro, il termine stesso «Europa» ricorreunicamente per descrivere l’Europa continentale, com’è appunto abitudine in Gran Bretagna. Mancano inoltre domande su che cosa sia l’Europa, quali siano le affinità e le differenze che in essa si possono riscontrare o che cosa differenzia l’Europa da altri continenti o da altre aree culturalmente omogenee. Poiché del termine Europa non viene fornita alcuna definizione più precisa né lo si differenzia sulla base di elementi politici, geografici, economici e culturali, non sorprende che a esso non si accompagni una qualche riflessione più attenta. Il termine Europa ricorre per lo più per descrivere un’area geografica in cui hanno luogo determinati fatti: per esempio GB 3, pag. 52 in «La guerra nell’Europa occidentale» o GB 4, pag. 94 in «La vittoria in Europa». Non si parla dell’Europa come di un’unica potenza politica, probabilmente perché nei libri di testo l’integrazione politico-economica dell’Europa occidentale ha ben poca rilevanza. L’Europa viene considerata come un’area di interessi economici comuni soltanto allorché si parla della situazione dell’economia europea alla fine della seconda guerra mondiale o del programma di aiuti previsto dal piano Marshall [GB 4, pag. 113].

Nei testi esaminati non vengono definiti con precisione neppure i confini geografici dell’Europa, e si dà per scontato che le vicende dell’Unione sovietica o della Turchia facciano parte della storia europea [GB 4, pag. 97]. In tutti i libri di testo del nostro campione il termine Europa compare la prima volta in relazione allo sviluppo storico della prima guerra mondiale. Non si può fare a meno di notare che il materiale cartografico è stato scelto senza alcuna cura particolare, anche

nei testi più recenti come GB 5 e GB 6, quasi che l'Europa continentale non fosse altro che una tra le più remote aree del globo. La cartina riportata a pagina 99 di GB 6, a esempio, indica con il termine «territori russi» un'ampia parte dell'ex Unione sovietica che nel 1997 non apparteneva alla Federazione russa. Il motivo poi per cui sulle cartine gli Stati Uniti non siano colorati rimane un segreto dell'autore. Una carta geografica ancora più stravagante possiamo trovarla alle pagine 162 e 163 di GB 6, in cui la Repubblica popolare cinese e la Mongolia sono presentate come aderenti al Patto di Varsavia mentre, al contrario, paesi come Iraq, Iran, Pakistan, Giappone e Filippine vengono trasformati in membri della Nato. D'altro canto, i confini dell'Unione sovietica includono anche il Polo nord.

I testi esaminati presentano una sequenza relativamente completa degli eventi storici che hanno caratterizzato la prima metà del XX secolo, – in un modo tutto sommato adatto all'età dei ragazzi a cui i testi si rivolgono –, con una serie di sezioni analitiche piuttosto particolareggiate, a esempio GB 1, pag. 44 in «La Germania di Hitler». La storia del dopoguerra, purtroppo, non appare altrettanto curata e, di regola, la si presenta come la vittoria di sforzi nazionali e democratici. Nessuno dei testi presi in esame spiega con chiarezza i diversi sistemi di governo e pertanto, in mancanza di spiegazioni ulteriori, l'allievo può difficilmente comprendere l'interpretazione storica che gli viene fornita.

La prima guerra mondiale, tuttavia, non viene sostanzialmente interpretata come un conflitto tra sistemi politici opposti. In GB 1, a esempio, vengono riportate quattro cause del conflitto:

1. Nazionalismo; 2. Imperialismo; 3. Militarismo; 4. Alleanze» [vedi pag. 3].

Queste quattro cause vengono attribuite in uguale misura a tutti i partecipanti al conflitto.

Vengono inoltre indicati cinque momenti successivi che portano allo scoppio della guerra e al coinvolgimento della Gran Bretagna:

1. L'Austria dichiara guerra; 2. La mobilitazione della Russia; 3. La Germania attacca; 4. La Francia reagisce; 5. La Gran Bretagna entra in guerra» [vedi pagg. 8-9].

Tutti i testi analizzati presentano in modo analogo lo scoppio della guerra come risultato di un conflitto d’interessi mentre la questione delle responsabilità resta nascosta in secondo piano.

La situazione degli anni Trenta appare analizzata con maggiore cura, in quanto i sistemi di governo fascista in Italia, nazionalsocialista in Germania e stalinista in Unione sovietica vengono descritti in modo dettagliato, rendendo più facile all’allievo comprendere i vantaggi dei sistemi democratici. In tutti i libri di testo del campione esaminato lo scoppio della prima guerra mondiale, la sua escalation, i risultati e le conseguenze vengono presentati all’interno di un quadro generale europeo. Una distinzione tra i singoli stati viene fatta soltanto al momento di chiarire all’allievo quelli che sono stati i risultati del conflitto.

Il periodo tra le due guerre viene trattato in vario modo. GB 1 dedica, per esempio, singole sezioni allo sviluppo di importanti entità statali: «La Gran Bretagna negli anni Venti», pag. 36; «L’Italia di Mussolini», pag. 42; «La Germania di Hitler», pag. 44; «La Russia di Stalin», pag. 56; «L’America tra le due guerre», pag. 58. In GB 3 il periodo tra le due guerre è descritto nel capitolo III con il titolo «Dalla pace alla guerra», con una particolare attenzione rivolta ai cambiamenti della politica interna tedesca, – «Adolf Hitler: la crescente minaccia», pag. 34; «La Germania nazista, 1933-39», pagg. 40 sgg. –, all’Unione sovietica, – «La rivoluzione russa», pagg. 28-30 –, nonché al fallimento della lega delle nazioni e alla revisione del trattato di pace di Versailles. In GB 4 troviamo descritti i diversi sviluppi delle democrazie occidentali e dei regimi dittatoriali di Italia, Giappone e Unione sovietica [«Democrazia e dittatura», pagg. 33-38], mentre alla Germania nazista è dedicato un capitolo a parte. Segue lo studio dell’atteggiamento tedesco nei confronti del trattato di Versailles e della politica di pacificazione intrapresa dalla Gran Bretagna in «Le origini della seconda guerra mondiale», pagg. 43-47. In GB 5 il periodo in questione è trattato principalmente nel capitolo «Menti malvagie e tempi oscuri. In che modo Hitler conquista il pieno controllo della Germania?», pagg. 54-63. In GB 6 il periodo tra le due guerre è trattato con maggiore ampiezza di vedute e, con il titolo «La nascita dei dittatori», viene descritta l’evoluzione politica in Russia, Italia e Germania [pagg. 120-27].

Nella maggior parte dei testi presi in esame la seconda guerra mondiale è analizzata principalmente da un punto di vista generale e europeo. Gli argomenti centrali sono gli eventi di Dunkerque, il *blitzkrieg* e l'olocausto, mentre alle azioni militari sui diversi fronti di Europa, Asia e Africa sono dedicate sezioni distinte.

Come abbiamo già detto, il secondo dopoguerra viene esaminato in modo sommario e incompleto. In GB 1 l'intero periodo storico successivo al secondo conflitto mondiale è liquidato in appena dieci pagine, con stringate sezioni dedicate rispettivamente alla «primavera di Praga», alle Nazioni Unite e all'Ue con due pagine in tutto. Seguono altre due pagine sulla guerra fredda, due pagine sull'assassinio del presidente degli Stati Uniti Kennedy e due pagine sulla Gran Bretagna del dopoguerra, con un accento particolare sul processo di decolonizzazione e sulla perdita dell'impero. Il testo tratta infine con estrema concisione la politica della distensione, la caduta del blocco orientale in «Il disgelo» a pag. 94, i timori legati a una catastrofe ambientale planetaria in «La nuova morale» a pag. 94 e il movimento americano per i diritti civili in «Il sogno» a pag. 95.

Il testo GB 2 dedica in tutto alla storia del dopoguerra quattordici pagine, che includono argomenti come la guerra fredda e le Nazioni Unite, di cui è messo particolarmente in evidenza il ruolo da esse sostenuto durante la guerra di Corea. Si parla poi della conquista dello spazio, della ricostruzione postbellica e, in forma più dettagliata, della fine dell'impero britannico.

Alla storia del dopoguerra vengono dedicate complessivamente soltanto sedici pagine anche in GB 3. I vari paragrafi della quinta parte, «L'eredità della seconda guerra mondiale», recano titoli come «Un'Europa divisa», «L'Organizzazione delle Nazioni Unite», «Profughi», «La fine degli imperi», «L'inizio della guerra fredda» e «Dal confronto alla cooperazione». La sesta parte offre un panorama delle maggiori sfide politiche, tecnologiche e ambientali che il mondo dovrà affrontare nel nuovo millennio con il capitolo «Il mondo che muta».

In GB 4 la sezione, dedicata agli sviluppi seguiti alla seconda guerra mondiale, appare con le sue 20 pagine più estesa, il che di per sé non significa affatto che gli autori abbiano voluto trattare più diffusamente la seconda metà del secolo, visto che questo libro di testo è complessivamente più lungo degli altri. I capitoli di que-

sta sezione esaminano la divisione dell’Europa postbellica in «L’Europa divisa», le conseguenze economiche del conflitto e il processo di ricostruzione in «L’Europa in rovine» e le Nazioni Unite in «Le Nazioni Unite».

Il testo GB 5 dedica ben trentaquattro pagine alla storia del dopoguerra, con particolare riferimento alle bombe atomiche sganciate sul Giappone e alla caduta dell’Unione sovietica, eventi di portata storica descritti come punti di svolta non soltanto nella politica del mondo ma anche nella coscienza dell’umanità.

Il testo GB 6 segue invece il percorso convenzionale proposto dagli altri testi, con sezioni dedicate alla divisione della Germania, alla «guerra fredda», al processo di decolonizzazione, alla guerra in Vietnam, alle Nazioni Unite, alla Gran Bretagna del dopoguerra vista con gli occhi di una ragazza adolescente e all’evoluzione politica del Sudafrica.

Possiamo affermare che all’evoluzione sociopolitica dell’Europa, – almeno quando questa non appare più come una serie di guerre e di scontri all’interno dell’Europa occidentale –, viene rivolta un’attenzione minima. Degli eventi storici inseriti in tale contesto o non si parla del tutto o li si disperde nel più generale conflitto tra il sistema capitalista e quello comunista. Oltre alla lega delle nazioni, – che fu sostanzialmente europea data la mancata adesione degli Stati Uniti –, non viene menzionata nessun’altra istituzione o organizzazione europea, fatta eccezione per l’Ue a cui vengono fatti volta per volta o un breve accenno oppure una semplice menzione. Manca poi del tutto qualsiasi riferimento a come venga percepita l’Europa nel resto del mondo.

I vari testi esaminati trattano in modo diverso l’argomento della decolonizzazione. In GB 1 il processo storico viene considerato sostanzialmente dal punto di vista britannico, con una particolare attenzione alle colonie africane. Nella prima parte del testo, tuttavia, troviamo un capitolo a sé interamente dedicato al cammino dell’India verso l’indipendenza: «L’indipendenza dell’India», pagg. 32-36. In GB 2 l’argomento è analizzato con una certa profondità nel capitolo «La fine dell’Impero» a pag. 92 mentre in GB 3 esso viene visto in una prospettiva generale europea al capitolo «La fine degli imperi» a pag. 86. Lo stesso vale per il testo GB 6. Il processo di decolonizzazione è invece assente del tutto tra gli argomenti di GB

Mark Engel

4, mentre GB 5 ne fa menzione soltanto nel capitolo «I neri e la Gran Bretagna» in relazione agli effetti che la decolonizzazione ha avuto sulla madrepatria.

Nei sei libri di testo che abbiamo esaminato è oltremodo difficile evidenziare una qualche nuova prospettiva riguardante gli sviluppi europei. Per illustrare l'assoluta banalità delle affermazioni e dimostrare il basso grado di importanza attribuito in generale allo sviluppo dell'Europa come concetto nei testi di storia britannici, vorremmo riportare un breve passo tratto dalla sezione di GB 3 «Il mondo che muta»:

Cambiamenti politici: l'Europa. L'Europa si sta lentamente muovendo verso l'unificazione. I paesi membri dell'Ue affrontano le questioni relative a una possibile moneta unica e, infine, a un unico Parlamento a Bruxelles [!]. Tutti questi cambiamenti, impensabili solo pochi anni fa, ora si sono avverati. Qualunque cosa abbia in serbo il futuro, occorreranno grandi sforzi e spirito di tolleranza per affrontare i mutamenti che verranno e assicurare la salvezza del pianeta [GB 3, pag. 95].

Nel complesso, nei libri di storia britannici, al centro di ogni riflessione troviamo chiaramente le guerre che hanno sconvolto il XX secolo. Se da un alto la struttura dei testi esaminati risponde senza dubbio ai moderni requisiti didattici, dall'altro, per quanto riguarda i contenuti, non mancano validi motivi per una seria critica, in quanto troppo spazio è riservato al passato «militare» dell'Europa e ben poca attenzione è rivolta invece ai nuovi sviluppi di una fusione politica e economica del continente europeo.

Bibliografia

Clare, J. D.

1995 *The 20th century [Options in History]*, vol. 4], Walter-on-Thames, Thomas Nelson & Sons [GB 1].

Byrom, J. et al.

1998 *Modern Minds. The twentieth-century world [Think Through History]*, vol. 4], Christine Counsell e Michael Riley, Harlow Essex, Longman [GB 5].

«Un lento avvicinamento all’Europa»

De Marco, N. e Radway, R.

1999 *The 20th Century World*, Cheltenham, Stanley Thornes [GB 2].

Kelly, N. et al.

1998 *Britain 1750-1900 and The Twentieth Century World [Living through History]*, vol. 3], Oxford, Heinemann Education Publishers [GB 6].

Reynoldsen, F.

1995 *The Twentieth Century World [Foundation History]*, Oxford, Heinemann Education Publishers [GB 3].

Robson, W.

1995 *The Twentieth-Century-World [Access to History]*, vol. 5], Oxford, Oxford University Press [GB 4].

L'Europa si sta aprendo al resto del mondo?
I cambiamenti avvenuti nella rappresentazione dell'Europa
nei testi scolastici della Germania dopo la riunificazione
(Wende) del 1989-90

Rolf Westheider

L'ultimo decennio del XX secolo ha notevolmente influenzato la moderna storiografia. La riunificazione tedesca, la fine della guerra fredda e la nuova situazione europea hanno modificato i valori e le priorità dei testi scolastici: sembrerebbe quasi scontato che gli sviluppi sociopolitici degli ultimi vent'anni abbiano influenzato la rappresentazione dell'intero secolo. Il problema da esaminare, tuttavia, è se vi siano stati anche dei mutamenti in ciò che era comunemente oggetto di studio, e questo risalendo fino agli inizi della storia contemporanea. Sono dunque apparse nuove problematiche e nuove angolazioni? È in qualche modo cambiata la struttura delle materie e l'attenzione si è in qualche modo spostata? Sono dunque avvenuti cambiamenti che permettono di tracciare un diverso quadro storico dell'Europa?

«L'Europa sta rientrando in possesso di ciò che le spetta?» L'analisi comparativa dei testi scolastici, condotta sulla base di questo slogan agli inizi degli anni Novanta, si basava su materiali didattici pubblicati tra il 1980 e il 1990. La valutazione di alcuni dei testi di storia di più recente pubblicazione, rivolti ai primi livelli del percorso scolastico, permette di tracciare alcuni raffronti con lo studio pubblicato nel 1995 [Westheider 1995, pagg. 15-62]. Prima di passare all'esame dei singoli libri di testo, occorre ricordare gli eventi di maggiore rilievo.

1. Il periodo antecedente la «storia contemporanea»

In questo caso, a titolo di esempio, non è possibile offrire un'analisi sistematica e quantitativa ma soltanto indicare alcune ten-

denze. In sostanza, infatti, si può solo riconoscere che la rappresentazione storica nei testi scolastici fino alla fine del XIX secolo non appare statica, bensì soggetta a un costante processo di revisione, dovuto in massima parte alle nuove scoperte scientifiche e alle conseguenti ripercussioni in campo didattico. Sono pochi i cambiamenti che appaiono causati dagli sviluppi propriamente storici. Per iniziare, rivolgiamo la nostra attenzione appunto a questi ultimi.

1.1. L'Europa in ritirata

Analizzando i testi di storia della Germania per i primi livelli del percorso scolastico, si ha la crescente impressione che quell'attenzione prima concentrata sull'Europa stia sempre più svanendo e passando in secondo piano. Al suo posto, subentrano aree (culturali) più periferiche, geograficamente vicine o di rilevanza globale. L'Europa sta dunque passando dalla posizione di trasmittente a quella di ricevente. Ovviamente, elementi del «vecchio mondo», come a esempio colonialismo e imperialismo, vengono tuttora trasmessi, ma tale mondo si sta anche trasformando in uno spazio nel quale qualche cosa sta cominciando a penetrare dall'esterno, – o, comunque, in uno spazio chiamato contemporaneamente a affrontare le sfide europee. In particolare, si possono enucleare tre distinti processi che appaiono come immediata conseguenza degli eventi storici più recenti, i primi due dei quali vanno considerati tuttora in corso.

1.2. Aumento dell'importanza dell'Europa orientale

Fino a oggi, la storia europea, dal medioevo all'età moderna, è stata principalmente elaborata secondo modelli offerti dall'Europa occidentale. Attualmente, invece, l'est, o, per essere più precisi l'area dell'Europa centrale, sta diventando sempre più importante. Ecco alcuni esempi: in *Anno* [D-9, vol. II, pagg. 124 sgg.] un tema come «L'Europa orientale alla fine del medioevo» occupa un capitolo a sé che segue quello dedicato a «Gli stati nazionali nell'Europa occidentale». Vi sono trattati diffusamente gli insediamenti tedeschi a est, sull'esempio di Cracovia, lo sviluppo

della Polonia e la crescita della potenza russa. L'incontro tra tedeschi e slavi è al centro del capitolo «La Polonia: il vicino ad oriente» in D-7, vol. I, pagg. 144 sgg. Ciò che muta è anche la direzione del movimento, nel senso che gli eventi non sono descritti come se nascessero dall'Europa: «La Russia spinge per aprirsi all'Europa» in D-8, vol. II, pagg. 79 sgg. Nel capitolo «La Russia, superpotenza europea e paese arretrato: quale sarà l'incontro tra i due?» [D-7, vol. II, pagg. 202 sgg.] i complessi rapporti tra Russia e Europa vengono analizzati come introduzione alla storia della rivoluzione d'ottobre.

Risulta altresì evidente l'idea che dopo il 1945 l'Europa non possa più considerarsi rappresentata soltanto dall'Europa occidentale e il maggiore rilievo dato alla politica e all'economia dell'Europa orientale si riflette nei testi scolastici con un più profondo interesse storico.

1.3. *L'avanzata storica dell'islam*

Ora più che mai l'islam viene incluso nella molteplicità di aspetti che caratterizzano l'unità europea. L'Europa non è più soltanto «occidente». Sulle cartine geografiche e storiche dell'Europa è stato ampliato il settore delle regioni sudorientali e la cosa balza particolarmente agli occhi nella cartina «L'Europa attorno al 1150» in D-7, vol. I, pag. 13. La trasformazione di Santa Sofia da chiesa bizantina a moschea nel 1453 viene costantemente presentata come simbolo della diffusione dell'islam. Se prima si parlava dell'islam in toni difensivi, ora esso comincia a essere accettato come elemento europeo. Ancora una volta, l'impulso non parte dall'Europa ma giunge dall'esterno, perché è l'islam che cerca di penetrare in Europa: «L'Islam batte alla porta dell'Europa» [D-8, vol. I, pag. 132].

Il testo *Geschichte konkret* va anche oltre. Infatti, esso dedica un capitolo relativamente ampio all'argomento della presenza islamica in Europa, intitolato «L'islam sta modellando l'Europa» [D-7, vol. I, pagg. 150-63]. Nelle pagine introduttive si dà come naturale il contatto tra alunni di religione cristiana e di religione islamica e l'illustrazione presenta una pagina del Corano tradotta in tedesco. Viene inoltre ricordato l'*hadj*, il pellegrinaggio rituale alla Mecca, con un suggerimento rivolto agli alunni cristiani:

Parlate con i vostri compagni di classe dei preparativi necessari per compiere il pellegrinaggio rituale.

Parlando della Spagna, non mancano esempi di interpenetrazione culturale tra musulmani e cristiani. Vengono riportati alle loro origini arabe anche alcuni prestiti linguistici del tedesco.

Ciò che non è chiaro è perché non vengano offerte spiegazioni del fenomeno e non si propongano spunti di riflessione sulle sue cause. Apparentemente, il presente multiculturale non sembra neppure richiedere che si giustifichi in qualche modo la sua lunga assenza nei testi scolastici. Manca inoltre qualsiasi accenno ai problemi attuali della regione balcanica, cosa che sarebbe sicuramente indispensabile.

1.4. L'Estremo oriente si fa più vicino

Dopo un periodo in cui la storia esterna al mondo europeo pareva essere stata esclusa come materia, si assiste oggi a una sorta di movimento inverso. In virtù dei loro contatti con l'Europa, emergono e sono sempre più in primo piano paesi come la Cina e, soprattutto, il Giappone. Un chiaro orientamento verso l'Asia orientale è evidente nel capitolo intitolato «Spedizione storica» [D-8, vol. II, pagg. 16 sgg.]. Le precoci invenzioni della Cina vengono poste a confronto con una certa arretratezza europea. Per quanto riguarda l'incontro con l'Estremo oriente, particolarmente interessanti sono i capitoli come «Il pensiero orientale» e «Il Giappone e l'Occidente». Proprio il Giappone viene preso a modello:

Il Giappone è oggi uno dei maggiori paesi industrializzati e è stato il primo paese asiatico a creare una moderna società industriale secondo il modello occidentale, pur conservando intatto il proprio patrimonio culturale. Il Giappone è divenuto così un esempio per molti altri paesi dell'Asia [ibid., pag. 21].

2. Dal periodo carolingio all'Europa moderna

I riferimenti incrociati tra l'Europa medievale e quella moderna, e viceversa, sono ancora rari. Il testo *Geschichte konkret* traccia tuttavia alcuni chiari parallelismi:

L'Europa si sta aprendo al resto del mondo?

Poiché il suo [di Carlo Magno] impero anticipò la moderna Europa, la città di Aquisgrana assegna ogni anno l'Europäische Karlspreis a personalità che si sono distinte in attività di rilievo per l'Europa [D-7, vol. I, pag. 120].

Segue una esercitazione pratica che invita a:

Cerca[re] di trovare i paesi dell'Ue che facevano parte dell'impero di Carlo Magno.

Nel capitolo «Unità nella varietà» vengono analizzate attentamente le origini del sistema statale europeo e si sostiene che:

l'Europa è la nostra casa comune [...] al cui interno ogni famiglia ha però la sua abitazione e in cui vi sono ingressi diversi.

Tale descrizione dell'Europa si riferisce al presente e è apparsa la prima volta nel 1987. Questa medesima rappresentazione può essere rapportata in qualche misura anche all'epoca medievale [*ibid.*, pag. 132]. Senza citare la fonte della «teoria della casa comune», vengono delineate con chiarezza le modalità secondo cui sono sorti i vari stati, in quali aree geografiche e sotto quali influenze di tipo culturale. Seguono ulteriori precisazioni secondo cui:

l'arte e l'istruzione formano una comune area culturale europea,

come pure il sistema mercantile dell'Europa anseatica, che viene paragonato alle attuali strutture del mercato. Infatti,

questa parte di Europa non costituiva tuttavia un'area economica comune, sul tipo dell'attuale Ue, non era una federazione di stati bensì «soltanto» di città [*ibid.*, pag. 140].

Infine, vengono dedicate due pagine alla lettura storica delle cartine geografiche, con ben sette cartine dedicate all'Europa medievale [*ibid.*, pagg. 146 sgg.].

Il testo di storia *Anno* dimostra che non è facile iniziare l'esposizione di un nuovo argomento presentando la grande vetrata di una chiesa su cui i ritratti di Carlo Magno, Ottone, Enrico II e Federico

Rolf Westheider

Barbarossa aprono il capitolo «Chiesa e Stato nell'epoca medievale». Accanto all'illustrazione leggiamo infatti l'interrogativo e la sua seguente esplicazione:

Potreste immaginare oggi il presidente degli Stati Uniti e tutti i suoi predecessori ritratti sulla vetrata di una cattedrale? Eppure è possibile vedere qualcosa di simile a Strasburgo, sede del Parlamento europeo [D-9, vol. II, pag. 7].

2.1. Tendenze generali dei contenuti

Pur con il consueto ritardo, le moderne tendenze della scienza storica sono finalmente penetrate nei testi scolastici, benché resti difficile stabilire il significato che esse rivestono nello studio dell'Europa. Alle categorie analitiche in uso finora si contrappongono, oggi, nuove problematiche e nuovi punti di vista: la singola nazione, le altre nazioni europee, l'Europa, il mondo. Tutto ciò si contrappone a impostazioni che sono esistite fino a oggi e che tendevano a schiacciare la dimensione europea anziché promuoverla.

La vita quotidiana, a esempio, compare soprattutto nella rappresentazione dell'epoca medievale e le condizioni di vita di quel tempo occupano un posto centrale. Un testo come *Anno* illustra dettagliatamente la vita di ogni giorno: nei castelli, nei monasteri, nelle città e nei villaggi [D-9, vol. I, pagg. 56-112]. Aspetti di storia quotidiana sono altresì presenti nell'esposizione storica del processo di industrializzazione, come si può notare confrontando a esempio, il capitolo «La vita in una città industriale» [D-7, vol. II, pagg. 142 sgg.].

Viene dato inoltre sempre più spazio alla storia delle minoranze etniche, in modo particolare a quella delle comunità ebraiche. L'isolamento e le persecuzioni degli ebrei nel medioevo, il loro ruolo nella vita economica del XVII e XVIII secolo e quindi l'antisemitismo del XIX secolo sono argomenti la cui funzione didattica è chiaramente legata al dibattito sull'olocausto. Dopo aver descritto gli atti di antisemitismo avvenuti a Würzburg nel 1819, agli alunni viene posta la seguente domanda:

Nel nostro secolo tali atti hanno raggiunto le peggiori dimensioni. Che cosa sapete a tale riguardo? [D-8, vol. 2, pag. 166].

Cresce ovviamente di importanza il ruolo della donna nella storia, benché non in modo così uniforme a seconda dei vari testi: il ruolo della donna nel mondo islamico [D-8, vol. I, pag. 131]; il lavoro delle monache nei conventi medievali [D-7, vol. I, pagg. 94 sgg.]; la donna sul finire del XVI secolo sotto l'influenza della riforma [D-7, vol. II, pag. 26]; Liselotte von der Pfalz alla corte di Luigi XIV [*ibid.*, pag. 31]; il ruolo delle donne nella rivoluzione francese, con la marcia su Versailles delle popolane di Parigi il 5 ottobre 1789 [D-8, vol. II, pag. 128; D-7, vol. II, pag. 62]; la vita della donna di oggi [*ibid.*, pagg. 166 sgg.]. Si deve giungere tuttavia alla descrizione dell'epoca guglielmina perché alle donne venga dedicato un capitolo a sé e interamente incentrato sulla questione femminile. Con tutto ciò, sembra che nei testi di storia ai fini didattici il ruolo della donna debba essere ancora riconsiderato.

Allo stesso modo, occorrerebbe altresì verificare più attentamente se vi sia stato un aumento, almeno quantitativo, degli argomenti legati alla riforma e alla controriforma, alle guerre contadine in Germania e alla guerra dei trent'anni. Un ottimo spunto è stata la celebrazione nel 1998 del 350° anniversario della pace di Westfalia.

Per ciò che riguarda la trattazione della storia moderna nei testi scolastici della Germania riunificata, la rappresentazione della storia europea fino al 1917 non pare aver subito sostanziali cambiamenti. Analogamente a quanto avviene per la storia del XX secolo, i testi che trattano dell'Europa sembrano farsi più precisi e più attenti all'argomento. Acquistano così maggiore chiarezza anche le affermazioni riguardanti l'unità europea.

Fanno altresì la loro cauta comparsa i segnali di una maggiore attenzione ai riferimenti cronologici e di una tendenza a relativizzare il ruolo dell'Europa come soggetto storico. Aumenta nel tempo l'attenzione verso la varietà degli aspetti che caratterizzano l'Europa. Vengono avanzati nuovi possibili sviluppi futuri, benché il «problema europeo» non sia quello predominante ma solo uno tra i tanti.

3. Il XX secolo

3.1. La Germania entra in possesso di ciò che le spetta

Non si può affermare che l'Europa stia entrando in possesso di ciò che le spetta, almeno se ci basiamo sui libri di storia contemporanea che abbiamo esaminato. Sembra piuttosto che sia la Germania a entrare in possesso di ciò che le spetta, cosa che in sé non deve certo sorprendere, dato che la storia precedente e successiva alla riunificazione tedesca, – fino a oggi stracolma di analisi tanto laboriose quanto avulse dalla realtà e concernenti le differenze e i confronti tra i due sistemi –, viene finalmente scritta come un capitolo di storia definitivamente conclusa e attentamente elaborata in dettaglio. Tutto ciò appare quanto mai evidente in un testo come *Rückspiegel* [D-5], che possiamo considerare come un autentico e moderno libro di testo sulla storia tedesca di questo secolo. La sezione dedicata alla storia nazionale cresce di dimensioni anche in tutti gli altri testi, non tanto a scapito della storia europea quanto di quella dei paesi extraeuropei. Tale impostazione sembra essere cambiata nelle pubblicazioni più recenti, nelle quali, come in D-7 e 8, i capitoli dedicati ai paesi non europei sono aumentati a scapito della storia europea.

Sorprende il fatto che l'aumento dei capitoli relativi alla storia nazionale non sia soltanto legato alla riunificazione. Ciò che predomina nei testi è una generale prospettiva nazionale e questo, pertanto, porta a un repentino aumento dei capitoli concernenti argomenti quali le cause della prima guerra mondiale, la repubblica di Weimar e il nazionalsocialismo. Questa nuova impostazione appare chiara nel terzo volume di *Treffpunkt Geschichte*, nel quale la sezione dedicata alla storia tedesca è più estesa che in tutti gli altri testi. Questa accresciuta attenzione verso il cammino percorso dalla Germania nel corso del secolo, – percorso di per sé di difficile interpretazione –, si ripercuote positivamente in termini di contenuto ma, nel complesso, sottrae spazio al libro di testo. L'introduzione di nuove fonti, – soprattutto le dirette testimonianze di singoli individui –, e di nuove impostazioni metodologiche, volte a creare un legame empatico e allo stesso tempo razionalmente controllato tra allievo e storia patria, favoriscono senza dubbio una migliore comprensione della sto-

ria tedesca ma non promuovono lo studio dell'Europa, costituendo inoltre un impedimento per una visione storica globale.

3.2. 1989: la fine della storia?

Molto si è discusso sul fatto che il 1989 abbia segnato l'inizio della fine della storia del XX secolo. Le rappresentazioni dei testi scolastici sembrano confermare tale punto di vista. La fine o il superamento di decenni di sviluppo, il socialismo, il conflitto bipolare tra est e ovest e la divisione della Germania rendono più facile l'esposizione storica proprio perché rappresentano momenti che oggi sembrano essersi definitivamente conclusi. Da un punto di vista didattico, è più semplice osservare la storia dalla sua fine anziché elaborarla dal suo inizio, e poiché quest'ultimo non è così lontano, – inizia vale a dire dopo la fine dell'Unione sovietica, cioè con i primi mesi del 1992 –, gli sviluppi futuri restano dominati dalla descrizione dell'evento contemporaneo e dalle possibili aspettative che ne derivano. Ormai la questione non verte più sui testi di storia in quanto tali, e anche questo potrebbe essere considerato come una chiara indicazione della fine della storia.

Per ciò che riguarda la riunificazione della Germania, i fatti sono più che chiari: il periodo della separazione è stato definitivamente superato e la Germania ha ripreso il suo posto in Europa. Eppure, in contrasto con tutto questo, il superamento della divisione dell'Europa ha creato una situazione tuttora irrisolta. Come si ripercuoterà tutto ciò nei testi scolastici?

3.3. Lo spostamento dell'Europa verso l'est e la casa europea

L'Europa si sta muovendo verso est, cosa che nei testi scolastici è evidenziato chiaramente dal fatto che l'Europa orientale, su cui si concentra un'attenzione sempre maggiore, non compare più come oggetto di studio distinto e separato. Mentre un testo come *Geschichte und Geschehen* [D-1] dedica ampio spazio alle insurrezioni popolari degli anni Cinquanta e Sessanta, un altro testo, *Geschichtbuch* [D-2], tratta soprattutto i cambiamenti radicali iniziati alla fine degli anni Ottanta, argomento, questo, a cui è di fatto interamente dedicato il testo di storia *Oldenbourg-Buch* [D-4]. L'Europa orientale è invece esclusa da *Rückspiegel* [D-5].

Nei vari testi, – fatta sempre eccezione per *Rückspiegel* –, la rappresentazione dell’Europa, prima incentrata sul conflitto tra est e ovest, dopo la fine della guerra fredda ha fatto proprio il modello della «casa comune europea», il cliché coniato da Gorbačev a cui si ricorre frequentemente anche grazie alle molteplici possibilità grafiche che esso può offrire. I ragionamenti e le illustrazioni, infatti, possono essere oltremodo vari: quanto è elevato il costo dell’affitto, quali sono gli inquilini che hanno già fatto trasloco, chi vive in questa casa e a quali condizioni vi abita, quanto spazio c’è ancora a disposizione, chi sono coloro che desiderano trasferirvisi a ogni costo e chi sono invece quelli che preferirebbero non esserci mai entrati. Il disegno della casa comune europea può agilmente illustrare il carattere aperto del processo di integrazione dell’intera Europa e colpire allo stesso tempo l’immaginazione degli alunni, in quanto ciascuno di essi può crearsi le proprie idee personali sulle caratteristiche della casa. A tale argomento *Geschichtbuch* dedica ben due pagine di disegni e illustrazioni [D-2, pagg. 178 sgg.].

3.4. *La guerra e la pace come categorie storiche centrali*

Gran parte delle rappresentazioni della prima e della seconda guerra mondiale hanno come centro l’Europa e soltanto l’*Oldenbourg-Buch* [D-4] amplia il proprio spettro fino a includervi le Nazioni Unite. La crisi di luglio e lo scoppio della guerra nel 1914, come pure l’ordine mondiale stabilito dopo il conflitto, e destinato in ultima analisi a fallire, sono argomenti centrali nell’esposizione degli eventi della prima guerra mondiale. Non è facile capire se questi capitoli costituiscano autentiche rappresentazioni della realtà storica europea e si può soltanto considerare il fatto che la guerra è intesa come fenomeno europeo, – così, almeno, viene concepita nei testi –, successivamente esportato attraverso le diverse forme di colonialismo, imperialismo ecc.

Qualora si vogliano porre questioni di carattere generale, in base per esempio a concezioni filosofiche o antropologiche, l’eventuale ampliamento del capitolo, – inteso come una sezione longitudinale dell’esposizione storica –, diventa problematico e porta a una sorta di rimescolamento degli stessi argomenti, in quanto la storia dell’intero mondo può essere collocata tra i due poli contrapposti della pace e

della guerra. Si corre il rischio che gli argomenti, che non trovano una collocazione sistematica altrove, oppure che non sono o che non vengono considerati importanti, ma che devono essere inclusi nel testo per ragioni di programma o anche di politica, finiscano in un capitolo conclusivo che, oltretutto, può essere creato abbastanza liberamente. Il fatto che la rappresentazione dell'Europa sia soggetta a tale rischio appare evidente in *Rückspiegel*. Un testo quale *Geschichte und Geschehen* sembra riuscire meglio nell'attenersi esclusivamente alle problematiche inerenti «l'esperienza bellica e il mantenimento della pace». Con tutto ciò, anche in questo testo non è chiaro quanto ci sia di europeo nelle riflessioni sulla guerra e sulla pace.

3.5. Risultati testo per testo

Geschichte und Geschehen [D-1], indicato con la sigla GuG, dà chiaramente una dimostrazione di spostamento del fulcro dell'attenzione. Il considerevole ampliamento della sezione dedicata alla storia nazionale e l'aumento, ridotto ma pur sempre presente, delle sezioni dedicate all'Europa sono ottenuti a scapito della storia mondiale, che risulta quasi dimezzata.

Scarti percentuali nell'esposizione di: a) storia nazionale; b) storia dei singoli paesi europei; c) storia dell'Europa in generale; d) storia del mondo al di là dei confini europei:

GuG [vecchia edizione] ¹	GuG [nuova edizione]
%	%
a) 42	56,6
b) 9	10,1
c) 13	15,4
d) 36	19,9

¹ Purtroppo i risultati della precedente analisi formale sono stati pubblicati soltanto nella traduzione italiana: Rolf Westheider, «L'Europa in alcuni manuali scolastici della Repubblica federale tedesca», in Falk Pingel (a cura di), *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 1994, pag. 117; in questo caso cfr. «Analisi formale sui libri di testo», pagg. 90 sgg.

Riguardo all'Europa sono pertanto evidenti tre tendenze particolari:

1. Viene rivolta una notevole attenzione alla storia del dopoguerra dell'Europa orientale e al centro dell'interesse troviamo le insurrezioni in Polonia, Ungheria e Cecoslovacchia. Particolarmente originale è la presentazione dell'insurrezione ungherese sulla base dei materiali ricavati dalle trasmissioni della radio di Budapest [pagg. 145 sgg.]. Il risveglio dell'interesse verso l'Europa orientale appare più che ovvio, in quanto si ha l'impressione che il cambiamento radicale, avvenuto nella storia tedesca nel 1989-90 [*Wende*], trovi le proprie spiegazioni storiche in una lunga tradizione di resistenza all'influenza sovietica. In generale, i paesi dell'Europa orientale vengono presentati come se stessero ritornando alle loro vere origini e al loro punto di partenza iniziale [ad esempio la Polonia, pag. 251]. Per la prima volta l'Europa orientale rivela tutta la sua importanza in un processo di integrazione finora considerato esclusivamente «occidentale», e questo grazie all'espressa volontà da parte di numerosi paesi dell'ex blocco sovietico di entrare a far parte dell'Ue: «L'Europa orientale bussa alla porta» [pag. 249].

2. Con la fine della guerra fredda e del conflitto tra est e ovest prende piede il modello della casa comune europea, in base al quale viene letta la storia stessa dell'integrazione europea. Il cliché della casa comune, benché non sia una vera categoria storica, è presente in tutte le rappresentazioni della più recente storia europea. Questo testo pare ricorrere al disegno della casa comune europea soprattutto per le possibilità che esso offre nel descrivere «la varietà e l'unità dell'Europa» [pag. 242]. Ciò che prima veniva presentato come «molti mondi» ora viene descritto come «un solo mondo» [titolo del capitolo a pag. 240].

3. La fondamentale trasparenza dello sviluppo europeo va di pari passo con l'incompiutezza della casa comune europea. Nella «lotta per trovare il modo giusto» vengono offerte varie possibilità: «Espansione e/o approfondimento». Si tratta dunque di un definitivo abbandono del carattere statistico che caratterizzava le precedenti rappresentazioni dell'unità eurooccidentale. Ora il discorso affronta soprattutto speranze e delusioni, sfide e problematiche imponderabili, opportunità e scetticismi, percorsi adeguati e sentieri rischiosi.

L'Europa acquista una sempre maggiore importanza per riuscire a limitare o impedire singoli percorsi nazionali, ed è sorprendente a tale proposito, se non persino inspiegabile, il fatto che non venga affatto affrontato il problema della guerra in Jugoslavia. Il cambiamento sostanziale avvenuto dal 1989 in poi è rappresentato da un nuovo punto di partenza; la storia precedente svanisce sullo sfondo e l'argomento principale è costituito dagli attuali problemi dell'Europa [pag. 250] e, assai di più, da quelli futuri. L'anticipazione del futuro diviene materia storica, in cui per la prima volta compare la data del 1999, data alla quale in tutti i paesi dell'Ue, che avranno soddisfatto determinate condizioni economiche, sarà introdotta una moneta comune, l'Euro [pag. 242].

In confronto alla sua precedente edizione, *Geschichtsbuch* [D-2], indicato con la sigla Gb, ha variato di poco le dimensioni delle sezioni prima indicate dedicate rispettivamente alla storia nazionale, a quella degli altri paesi europei, alla storia dell'Europa in generale e a quella del mondo extraeuropeo. Eppure, anche in questo caso, il modesto aumento delle pagine dedicate alla storia nazionale tedesca avviene a scapito della storia mondiale:

Gb [vecchia edizione]	Gb [nuova edizione, D-2]
%	%
a) 34	37,5
b) 14	14,3
c) 22	21,9
d) 30	26,3

Benché da un punto di vista quantitativo le parti dedicate al continente europeo restino invariate, si assiste a un deciso cambiamento nella rappresentazione storica dell'Europa, caratterizzata ora da una chiara divisione al centro del conflitto tra est e ovest: «Gli Usa e l'Europa occidentale», pagg. 162 sgg.; «L'Unione Sovietica e l'Europa orientale», pagg. 182 sgg.

In uno dei capitoli, la storia americana del dopoguerra viene presentata dopo la descrizione delle aree di influenza statunitense in Europa. Un'argomentazione di questo tipo appare razionale e più che comprensibile, in quanto lo stretto legame tra gli Stati Uniti e

Rolf Westheider

l’Europa «si basa su fattori fondamentali e comuni di ordine economico, politico e culturale». Per tale ragione si parla:

di una civiltà occidentale fondata sui valori della democrazia e dell’economia di mercato ma anche sulla creazione di condizioni di vita determinate dalla piena libertà individuale, dai consumi di massa e dalla tecnologia avanzata delle comunicazioni. Oggi, nonostante tutte le differenze, l’America e l’Europa sono una cosa sola: il mondo occidentale [pag. 163].

Il tributo ai risultati dell’unificazione europea, – da considerarsi per principio positiva –, viene pagato già nell’introduzione. La rappresentazione storica appare estremamente coerente e ineccepibile ma, da un punto di vista didattico, appare malamente collocata, in quanto queste premature asserzioni in merito all’Europa non lasciano spazio per eventuali valutazioni di tipo diverso. In sostanza, questa pagina introduttiva appare in realtà come una sorta di sommario conclusivo.

D’altro canto, dopo una succinta descrizione dell’integrazione del mondo occidentale, posta alla fine del capitolo dedicato agli Stati Uniti e all’Europa, il panorama dell’unità europea è coronato da numerose domande alle quali non si dà risposta e che sono fondamentalmente rivolte a superare il cosiddetto «eccesso di Europa» ipotizzato dall’autore a pagina 175.

Tale «eccesso di Europa» può essere dovuto al fatto che in realtà il parlamento europeo non esercita un’influenza decisiva? È possibile dare vita a un movimento europeo di tipo nuovo eliminando le carenze di democrazia attraverso la giurisdizione legislativa dei membri del parlamento e con l’elezione diretta di un vero governo europeo? Oppure l’«eccesso di Europa» è da imputarsi al fatto che l’opinione pubblica teme che non vengano tenuti nella dovuta considerazione interessi regionali che appaiono sempre più delineati?

Si tratta di domande che stimolano riflessioni di notevole livello e che, in quanto tipiche dei libri di testo, sono senza dubbio giustificate ma collocate nel posto sbagliato.

Qualcosa di simile accade nell’introduzione al capitolo «L’Unione Sovietica e l’Europa dopo il 1945», che inizia con l’esposizione di varie teorie sulla fine dell’Urss nel 1991. Ancora una volta, tutta la sto-

ria precedente viene osservata secondo una prospettiva sostanzialmente basata sul *post factum* e ciò che segue al 1991 viene presentato come un processo interamente aperto al futuro. La sezione relativamente vasta, dedicata alla storia dell'Europa orientale nella precedente edizione di *Geschichtsbuch*, viene ulteriormente ampliata nella nuova edizione. Nell'introduzione si pone soprattutto l'accento sui «cambiamenti avvenuti nell'Europa orientale e sudorientale», mentre le sollevazioni popolari antisovietiche degli anni Cinquanta e Sessanta passano in secondo piano per lasciare maggiore spazio ai mutamenti iniziati in Polonia verso la fine degli anni Ottanta. La «rivoluzione silenziosa» dell'Ungheria, quella «dolce» della Cecoslovacchia, quella «sanguinaria» della Romania e la guerra in Jugoslavia alle pagg. 201 sgg. sono presentate come manifestazioni nazionali di cambiamenti simultanei che, a un primo sguardo, sembrano non avere alcun rapporto con l'Europa. Tale rapporto viene invece chiarito attraverso una serie di testimonianze, come quella dello scrittore ungherese György Konrad che, in un'intervista rilasciata a *Der Spiegel* nel 1992, descrive la difficile situazione dell'Europa orientale in un modo che lascia senza dubbio molto spazio al dibattito:

Nell'Europa orientale è attualmente in corso un processo contrario all'integrazione europea, della quale, nel contempo, tutti vorrebbero fare parte: ecco il paradosso! Ciò che stiamo sperimentando è una disintegrazione europea su larga scala, una frantumazione in mille pezzi che diventano sempre più piccoli [pag. 215].

Il testo non presenta purtroppo qualche controtesi che ponga la soluzione dei problemi nazionali come prerequisito essenziale all'integrazione. In questo modo il lettore può giungere alla conclusione che il testo di storia consideri alquanto scetticamente le possibilità per l'Europa orientale di avere un futuro autenticamente «europeo».

Nel testo di storia per la 9^a classe *Oldenbourg-Buch* [D-3, D-4] le sezioni dedicate al XX secolo non presentano elementi particolarmente significativi sull'Europa.

Benché il decimo volume contenga soltanto una parte relativamente esigua dedicata alla storia europea, il capitolo «L'Europa verso l'integrazione» merita un esame più attento [pagg. 199 sgg.]. La visione dell'Europa viene sviluppata partendo dal concetto base per giungere

alla realtà storica, analizzata sotto vari aspetti e nelle sue diverse dimensioni: sociale, economica e politico-militare: «La Casa comune europea è un'Utopia?». In una certa misura, l'Europa sembra essere sia un ideale sia un elemento sostanziale e quantificabile, il che ne rende più facile la comprensione. «Una sola casa per tutta l'Europa?» – questa domanda accompagna come un leit-motiv tutte le problematiche di carattere pratico che investono l'integrazione europea. Il capitolo che indaga sulle possibilità di includere nella casa comune europea anche l'Europa orientale risulta tuttavia troppo breve [pagg. 132-34]. Tutta la storia dell'Europa orientale resta esclusa fino al 1989, e ben difficilmente si potrebbe documentare con maggiore chiarezza che, prima di tale data, non inizia un qualcosa che rivesta un'importanza anche minima per una futura casa europea. Questa rappresentazione della storia recente dell'Europa orientale, – purtroppo troppo breve e affrettata –, porta all'esame delle «Prospettive di un'Europa moderna» [pag. 134]. All'interno del problema presentato con la domanda «Sarà possibile l'integrazione dell'Europa orientale?», frasi come quella che segue non favoriscono del tutto la comprensione:

Dopo la fine dei regimi comunisti si è aperto un dibattito sempre più ampio sull'ingiustizia subita da quanti sono stati espulsi dai loro paesi durante la sovietizzazione dell'Europa orientale.

Le prospettive dell'integrazione, pertanto, non sono sviluppate a sufficienza, benché, nonostante questo, l'argomento «Europa» venga trattato in modo completo e presentato come materia di apprendimento a pieno diritto.

In *Rückspiegel* [D-5], indicato con la sigla Rsp, – testo altamente consigliabile che fa seguito a *Zeiten und Menschen* (ZuM), – le sezioni dedicate all'Europa raddoppiano di volume rispetto a quelle contenute nella pubblicazione precedente:

ZuM	Rsp [D-5]
%	%
a) 56	60,4
b) 11	11,6
c) 10	19,6
d) 23	8,4

Basarsi esclusivamente su questi dati potrebbe indurre in errore. Se già comporta notevoli difficoltà classificare come europee le rappresentazioni della storia della prima e della seconda guerra mondiale, a maggior ragione sorgono problemi quando si cerca di classificare in questo modo il conflitto tra est e ovest. L'ampiezza, quasi raddoppiata della sezione di testo inherente l'Europa, deriva sostanzialmente dalla lunga sezione longitudinale dedicata alla guerra e alla pace. Ciò che più sorprende è che proprio qui appare esplicitamente per la prima volta l'Europa. Il predominio delle prospettive nazionali colloca l'Europa in una visione diacronica sia delle cause della guerra sia del mantenimento della pace: «La pace grazie all'integrazione: il processo di unificazione europea» [pagg. 354 sgg.]. Per farla breve, possiamo dire che l'esposizione degli argomenti avviene in modo chiaro e originale e potrebbe costituire un'ottima possibilità per rappresentare storicamente l'Europa. Con tutto ciò, all'Europa non viene concesso uno spazio adeguato e l'argomento rimane in secondo piano. Nonostante i miglioramenti sotto il profilo didattico, *Rückspiegel* resta nell'alveo della tradizione seguita da *Zeiten und Menschen*, continuando a domandarsi:

In che modo l'Europa può sopravvivere in pace se guarda e teme la Germania, – uno dei più grandi stati membri –, come l'istigatrice di due guerre mondiali [pag. 254]?

Considerare l'integrazione europea come un processo necessario a creare e mantenere la pace è uno degli aspetti che il testo pone in maggiore rilievo:

L'ideale europeo è innanzitutto un ideale di pace, un ideale che promette stabilità e sicurezza in modi assai più efficaci di quelli tentati in precedenza [pag. 355].

Purtroppo, per ciò che riguarda l'integrazione dell'Europa orientale, il pensiero viene elaborato in modo incoerente e il testo si limita all'accenno di alcuni accordi stipulati con l'Ue da paesi appartenenti al precedente blocco comunista [pag. 358]. Il modello di una casa comune europea resta del tutto isolato. Come elemento di riferimento rimane decisiva l'alternativa tra pace e guerra, il

che, in merito all'integrazione europea, porta a insolite affermazioni come quella che segue:

Ecco la risposta della storia: la pace, nel senso di un cessate il fuoco durato due generazioni [«pace negativa»], la libertà, la sicurezza, il benessere materiale, le possibilità di sviluppo personale, la collaborazione tra i paesi europei e l'amicizia franco-tedesca dopo i due tremendi conflitti [«pace positiva»]. 50 anni dopo la fine della seconda guerra mondiale, l'integrazione europea ha fatto enormi progressi [pag. 358].

L'Europa degli anni Novanta, tuttavia, si trova a dover affrontare molteplici sfide e problemi di notevole gravità. Con tutto ciò:

Quanto appaiono piccole queste difficoltà, – insieme con l'inevitabile sacrificio dell'elemento nazionale che la loro soluzione comporta –, se le paragoniamo alla catastrofe che sarebbe costituita da una nuova guerra sul territorio dell'Europa [pag. 359]!

Nella storia del XX secolo del terzo volume di *Treffpunkt Geschichte* non sono trattati aspetti che abbiano un qualche rilievo per l'Europa, né questo sarebbe possibile, vista la vastità della sezione dedicata alla storia nazionale, pari a circa il 72% del testo. Se negli obiettivi di questo libro rientra anche l'Europa lo è soltanto in quanto supporto alla presentazione della storia tedesca.

Un altro testo, *Geschichte konkret* [D-7, Konkr], appare invece autenticamente innovativo, ricco di specifici riferimenti all'Europa particolarmente orientati alle esigenze e alle capacità degli alunni. Nel caso di questo libro di testo è più evidente che mai che lo spazio limitato che viene dedicato all'Europa non si riflette affatto nella qualità dell'esposizione.

Konkr	%
a)	61,5
b)	12,4
c)	7,1
d)	19,0

L'aspetto europeo della seconda guerra mondiale è presentato più chiaramente che in altri testi. «L'inizio della guerra: un giorno di festa per tutta l'Europa?», questa domanda introduce un'esauriente descrizione degli eventi e dei fatti quotidiani che segnarono lo svolgimento della guerra, vista, quest'ultima, dal punto di vista dei diversi paesi coinvolti.

Con la formula «Un'unità ostacolata» viene introdotta la storia europea a partire dal 1918 e non solo quella seguita al 1945. Vale senza dubbio la pena citare un passo dell'introduzione:

Possibilità di pagare con eurocheque dalla Svezia a Gibilterra; vacanze senza bisogno di visti e (quasi) senza controlli doganali; merci europee duty-free in vendita nei supermarket; ma l'Ue è fatta anche di lavoratori provenienti da paesi meno ricchi e con forte disoccupazione. In che modo i paesi europei sapranno coordinare i loro diversi interessi? La storia dell'Europa offre numerosi esempi di forme diversificate di rapporti economici, religiosi, politici e culturali. In che modo i cittadini delle nazioni europee intendono sviluppare in futuro i loro rapporti con i paesi vicini? Analizzate gli esempi riportati in questa pagina e giudicate voi stessi, ponetevi delle domande. Se lo desiderate potete creare una sorta di collage di immagini di vita europea secondo la vostra idea personale.

Le due pagine introduttive offrono un materiale di lavoro senz'altro degno di nota, includendo tra l'altro la riproduzione di un manifesto della propaganda nazionalsocialista «L'Europa contro il bolscevismo» e una vignetta della casa comune europea. Insolito è il riferimento alle origini storiche dell'Europa: da un lato abbiamo un vaso greco e dall'altro una cartina, riveduta dallo storico americano Oscar Halecki nel 1950, che illustra la divisione tra vecchia e nuova Europa in epoca carolingia. Il problema dell'Europa, pertanto, appare assai prima dell'esposizione della storia europea del XX secolo.

In nessun altro testo, tranne che in *Geschichte konkret*, viene dato così ampio spazio ai tentativi fatti negli anni Venti per creare un'unità europea. La nascita della lega delle nazioni segue la presentazione del movimento paneuropeo di Richard Coudenhove-Kalergis del 1926: «Una visione europea nel momento sbagliato». L'analisi di quanto accade dopo il 1945, allorché i nemici di prima diventano alleati, tratta diffusamente la presenza di atteggiamenti

stereotipati, pregiudizi e posizioni concettualmente ostili. Anziché offrire un'arida disamina delle istituzioni europee, il testo illustra il funzionamento dell'Ue prendendo a esempio le direttive emanate dall'Unione in merito alla riduzione delle emissioni di gas. Il problema del minimo salario garantito nell'edilizia è analizzato invece come un esempio delle difficoltà che l'Ue deve affrontare e a esso è dedicata un'intera pagina [pag. 275].

Alla domanda «L'Europa finisce sull'Elba?» segue uno studio dello sviluppo storico dell'Europa orientale e dei cambiamenti avvenuti nei singoli paesi di questa regione dopo il 1989. A tutto ciò si aggiungono, grazie a un orientamento pratico di rara qualità, anche idee e informazioni sugli scambi di studenti con le scuole dell'Europa orientale. Il testo si chiude in modo alquanto informale con una sezione che porta il titolo «L'Europa vista allo specchio delle caricature».

Se escludiamo la descrizione della prima guerra mondiale, tendenzialmente esposta come un fenomeno interamente europeo, la sezione, che *Expedition Geschichte* [D-8, Exp] dedica all'Europa, si riduce di fatto soltanto al 5,8% dell'intero volume. Il dato percentuale indicato al punto c) offre pertanto una visione distorta di quella che è l'attenzione rivolta effettivamente all'Europa.

Exp	%
a)	55,2
b)	9,7
c)	11,6
d)	23,5

Gli argomenti chiave inerenti l'Europa si riducono a pochi momenti storici. Per iniziare, possiamo citare la stringata presentazione de «Il movimento fascista in Europa» di pagina 60, a cui segue la descrizione, da una prospettiva europea, della situazione creatasi alla fine della seconda guerra mondiale. Prima di esaminare se sia possibile giungere a un superamento di quello che viene definito «il retaggio della reciproca ostilità», il testo si chiede se esista una strada che conduca a una «Europa di stati sovrani». Viene dato grande rilievo all'aspetto economico come motore dell'unificazione dei

paesi eurooccidentali. L'importanza dei legami economici è illustrata ricorrendo all'esempio dell'airbus, realizzato con pezzi e componenti prodotti da diversi paesi europei. Il capitolo sulla storia del secondo dopoguerra, relativamente compatto, si conclude con alcune riflessioni sul Comecon, sulle cause del suo fallimento e, pertanto, su quelle della disgregazione dell'Unione sovietica.

Lo sviluppo storico dell'Europa dopo il 1992 viene presentato inizialmente ponendosi la domanda se il continente europeo stia per trasformarsi in una nuova superpotenza. La questione resta aperta. Il futuro dell'Europa vede da un lato le condizioni imposte ai diversi paesi candidati all'ingresso nell'Ue, dall'altro i provvedimenti della cosiddetta «Agenda 2000», con la riduzione dei sussidi per l'agricoltura. Sotto questo aspetto, *Expedition Geschichte* appare come uno dei testi più aggiornati, benché nel suo complesso presenti troppe lacune nella presentazione dei «futuri compiti dell'Ue». Una delle ragioni sta di certo nella necessità di esaminare anche nuovi problemi come «La globalizzazione e il futuro del mondo del lavoro» (pagg. 294 sgg.). Un argomento, questo, che non può che ragionevolmente concludersi con una serie di punti di domanda.

Si può dire che nei testi apparsi dopo il 1997 [D-7, 8] sono ravvisabili le seguenti tendenze: 1) la sezione dedicata all'Europa si sta ampiamente riducendo ed è presentata in blocchi compatti; nel contempo, tuttavia, questi testi offrono nuovi spunti di riflessione particolarmente adatti ai bisogni dell'allievo [soprattutto in D-7]; in questo caso, pertanto, una quantità minore lascia spazio a una migliore qualità; 2) l'avvento della globalizzazione rappresenta un aspetto nuovo del cammino storico che rende meno adeguati i modelli di analisi utilizzati finora.

Conclusione

Nonostante tutte le differenze e le encomiabili qualità che caratterizzano le singole pubblicazioni, occorre dire molto chiaramente che l'evento della riunificazione nazionale ha imposto una visione più approfondita e critica della storia contemporanea della Germania. I risultati così ottenuti andrebbero valutati molto attentamente e

potrebbero rendere necessaria un'analisi specifica. In futuro, perlomeno, sui testi di storia non potrà più ricadere la responsabilità di eventuali lacune nello studio di tale argomento.

L'apprendimento relativo all'Europa soffre soltanto in parte dell'eutrofia del momento nazionale. L'apertura allo sviluppo storico dell'Europa è comunque positiva, in quanto ne viene messa chiaramente in luce l'importanza all'inizio del nuovo periodo storico iniziato dopo il 1989.

La perdita maggiore, causata da quanto avvenuto dopo il 1989, la subisce la storia mondiale. Vi è il rischio che si sopravvaluti quanto accaduto nel *vecchio mondo* in quanto questo finisce per essere considerato l'*unico mondo*. Il fatto che gli altri continenti possano in qualche modo rappresentare una minaccia per l'Europa non è argomento che i libri di testo della Germania possano per ora prendere in seria considerazione. Gli autori dei testi, in ogni caso, non possono ignorare il fenomeno della globalizzazione, fortemente legato alla storia mondiale. Si avverte pertanto l'esigenza di ulteriori riflessioni didattiche affinché anche tale fenomeno storico trovi nei testi scolastici la sua collocazione di diritto.

Bibliografia

Askani, B. et al. (a cura di)

- 1995 *Anno*, vol. 2: *Vom Mittelalter bis zum Ende des Absolutismus*, Braunschweig, Westermann [D-9].
- 1996 *Anno*, vol. 3: *Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg*, Braunschweig, Westermann [D-9].
- 2000 *Anno*, vol. 4: *Das 20. Jahrhundert*, Braunschweig, Westermann [D-9].

Bergmann, K. et al. (a cura di)

- 1997 *Geschichte und Geschehen*, vol. 4, Stuttgart, Ernst Klett [D-1].

Brack, H. et al. (a cura di)

- 1997 *Treffpunkt Geschichte*, vol. 3: *Vom Zeitalter der Nationalstaaten bis zum Zweiten Weltkrieg*, Bamberg, C. C. Buchner [D-6].

L'Europa si sta aprendo al resto del mondo?

Heinloth, B. et al. (a cura di)

- 1992 *Oldenbourg – Geschichte für Gymnasien 10*, München, R. Oldenbourg [D-4].
1994 *Oldenbourg – Geschichte für Gymnasien 9*, München, R. Oldenbourg [D-3].

Lendzian, H.-J. et al. (a cura di)

- 1996 *Rückspiegel: Woher wir kommen – wer wir sind.* vol. 4: *Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*, Paderborn, Ferdinand Schöningh [D-5].

Mütter, B. et al. (a cura di)

- 1996 *Geschichtsbuch 4. Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten. Von 1918 – 1995, Neue Ausgabe*, vol. 4, Berlin, Cornelsen [D-2].

Osburg, F. et al. (a cura di)

- 1997 *Expedition Geschichte*, vol. 1: *Von der Urzeit bis zum Ende des Mittelalters*, Frankfurt am Main, Diesterweg [D-8].
1998 *Expedition Geschichte*, vol. 2: *Von Beginn der Neuzeit bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, Diesterweg [D-8].
1999 *Expedition Geschichte*, vol. 3: *Von der Zeit des Imperialismus bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main, Diesterweg [D-8].

Pandel, H.-J. et al. (a cura di)

- 1997 *Geschichte konkret. Ein Lern- und Arbeitsbuch*, vol. 1, Stuttgart, Schroedel [D-7].
1998 *Geschichte konkret. Ein Lern- und Arbeitsbuch*, vol. 2, Stuttgart, Schroedel [D-7].

Westheider, R.

- 1995 «Europa ist nicht Europa - Zur Geschichte einer verhinderten Identität. Die Darstellung Europas in ausgewählten Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland» [L'Europa non è l'Europa sulla storia di un'identità ostacolata. La presentazione dell'Europa in una scelta di libri di testo di storia della Repubblica federale tedesca], in F. Pingel, *Macht Europa Schule. Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, Diesterweg, 1995.

Visioni del mondo legate alla geografia:
l'Europa vista dagli studenti della Germania
Armin Hüttermann

Introduzione

La figura 1 mostra l'Europa su una mappa del mondo vista da una bambina tedesca di 11 anni. La mappa, – che noi chiamiamo «mappa mentale» –, è piuttosto primitiva e, al tempo stesso, interessante per ciò che riguarda le immagini mentali del mondo e i parametri che le generano.

Tornerò in seguito su questa mappa. Vorrei prima di tutto spiegare il concetto di «mappe mentali» o «immagini».

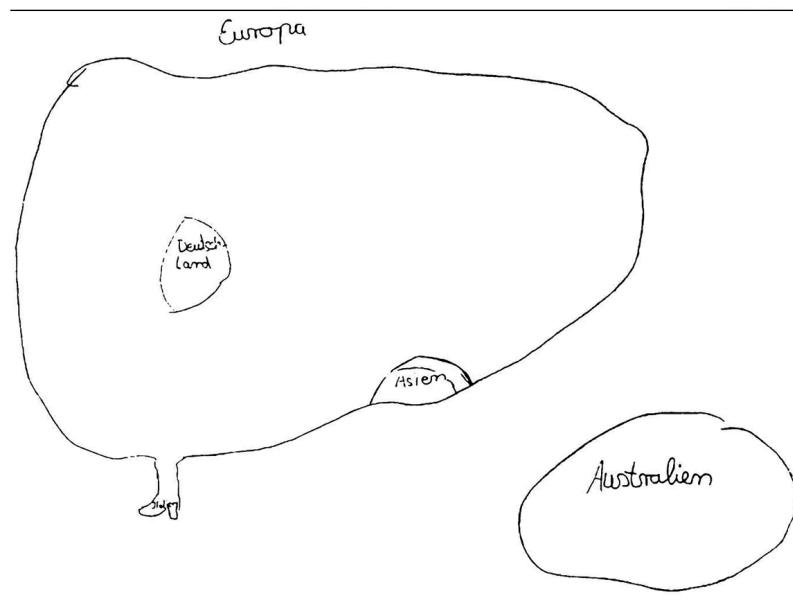
1. Le immagini mentali del mondo dal punto di vista di un geografo

Le immagini mentali del mondo e, ovviamente, dell'Europa sono il risultato della percezione umana del mondo. Si tratta di un campo di indagine molto vasto e io restringerò il problema secondo quello che è il mio particolare accesso al «mondo», vale a dire quello del geografo.

La figura 2 illustra appunto questa mia posizione concettuale ristretta. Una percezione generale di una parte del mondo può essere di vario tipo, a esempio: certe persone preferiscono il tè, altre il caffè. L'affermazione in sé è più che valida ma non offre ancora una prospettiva geografica, che potrebbe essere invece: gli abitanti delle isole britanniche preferiscono il tè.

Un sociologo potrebbe essere interessato al perché certe persone preferiscano il tè o il caffè, mentre un geografo rivolge piutto-

Figura 1. *L'Europa vista da una bambina tedesca della 5^a classe all'età di 11 anni.*



Fonte: Hüttermann/Schade, 1998, pag. 27.

sto il suo interesse a questioni più dettagliate e connesse a una qualche forma di «localizzazione». Il consumo di tè da parte della popolazione britannica dà origine a domande del genere: coltivano il tè nelle isole britanniche? Da dove fanno arrivare il tè che bevono? Una volta definito questo mio particolare approccio, posso precisare con maggiori dettagli l'argomento che intendo trattare in questa sede.

A Ludwigsburg, in Germania, abbiamo avviato un progetto di ricerca volto ad analizzare in che modo si sviluppino le conoscenze e le «immagini» geografiche degli studenti durante il loro percorso scolastico e, secondariamente, quale sia il ruolo svolto dall'insegnamento della geografia in tale contesto. Le immagini mentali subiscono ovviamente l'influenza di un'informazione oltremodo varia e la geografia, intesa come materia di studio, costituisce soltanto un'ulteriore possibilità per migliorare tale «immagine

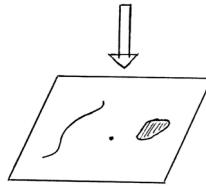
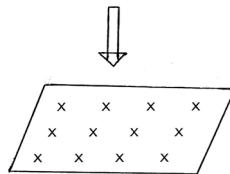
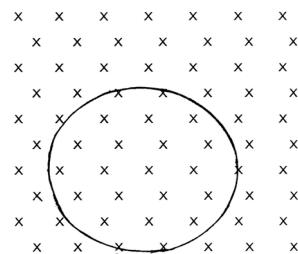
Figura 2. Il «mondo del geografo».

fatti e immagini = «il mondo»

percezione «del mondo»

informazione «sul mondo» correlata alla geografia

struttura di localizzazione legata a
 – punti
 – linee
 – superfici



mentale del mondo». Fondamentalmente, l’immagine mentale presenta due dimensioni:

- il fattore di localizzazione, cioè la «topografia» o la «mappa mentale» nella sua forma ristretta a «che cosa si trova dove?»;
- l’informazione più complessa su luoghi e localizzazioni diverse: l’accento viene posto non tanto sul «dove» ma su «che cosa».

Il secondo momento è costituito dalla cosiddetta «informazione oggettiva», dalla conoscenza di elementi del nostro mondo nonché da immagini corrispondenti a visioni più soggettive (individuali, nazionali o di gruppo) del mondo o di sue singole parti. Monaco conta circa un milione di abitanti: questa è l’informazione oggettiva; Monaco è una grande città: questa è l’immagine che hanno di Monaco molti tedeschi (un americano potrebbe pensare

a Monaco come a una città di medie dimensioni, mentre un cine-
se, io credo, non la chiamerebbe affatto una città grande e neppure media).

Il nostro progetto di ricerca presenta dunque due aspetti:

– le mappe mentali (localizzazioni);

– l'informazione del mondo o di sue parti, legata alla geografia e intesa come informazione recepita oggettivamente e come immagini recepite soggettivamente (conoscenza, percezioni, mentalità ecc.).

2. Studi sulla localizzazione: la conoscenza topografica

Prima di cercare di scoprire che cosa sanno gli studenti, dovremmo capire che cosa li interessa. La figura 3 mostra una mappa del mondo con alcune regioni ombreggiate in modo diverso a seconda del grado di interesse dimostrato da 150 studenti tedeschi di età compresa tra gli 11 e i 17 anni. Gli studenti si sono dimostrati maggiormente interessati e attratti dall'America del nord (Usa), e in secondo ordine da Australia, Artico e Antartico, Europa meridionale e Europa occidentale. Al punto più basso della scala di valutazione troviamo l'Europa sudorientale, la Russia (Csi), l'Europa orientale e la Germania dell'est. Le regioni che suscitano maggiormente l'interesse dei giovani sono quelle più lontane, la Germania viene dopo l'Europa mentre sul gradino più basso troviamo tutte le regioni orientali, persino all'interno dell'Europa e della stessa Germania.

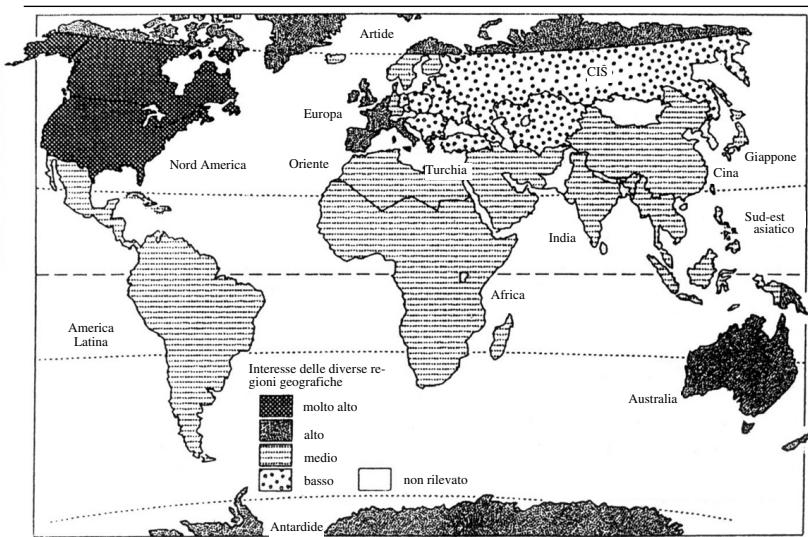
Poiché le regioni di maggiore interesse non corrispondono esattamente a quelle che vengono studiate a scuola, le mappe mentali non risultano totalmente influenzate dalle lezioni di geografia ma anche da un ampio spettro di altre informazioni che gli studenti attingono altrove.

Le figure successive presentano empiricamente uno studio sulle mappe mentali degli allievi tedeschi, per lo più a livello di scuola secondaria.

La figura 4 mostra le differenze di localizzazione tra le risposte fornite alla richiesta di localizzare su un mappa del mondo le città di Berlino, New York, Los Angeles, Sydney, Hong Kong e Il Cairo.

Visioni del mondo legate alla geografia

Figura 3. *Il diverso grado di interesse degli studenti tedeschi per le diverse regioni del mondo.*

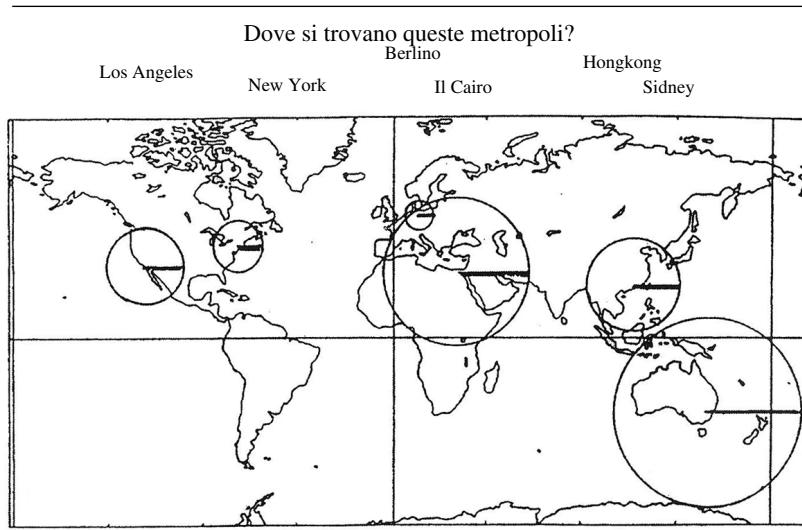


Fonte: Hemmer/Hemmer, 1999, pag. 55.

Fatta eccezione per Berlino, tutte le città si trovavano lungo la costa, il che a nostro giudizio ne avrebbe facilitato l'identificazione. Come ci aspettavamo, la localizzazione delle città nell'emisfero settentrionale e occidentale è stata più esatta di quella delle città situate più a est o a sud. In quel periodo l'informazione parlava spesso di Hong Kong mentre, per quanto riguardava Sydney, l'incertezza verteva su quale costa dell'Australia collocarla, su quella orientale o su quella occidentale. L'interesse generale per l'Australia rendeva Sydney una città conosciuta ma la sua localizzazione è divenuta più esatta soltanto dopo aver studiato l'Australia a scuola con la 8^a classe del Gymnasium e la 9^a classe delle Realschule.

Le mappe mentali dell'Europa dovevano essere disegnate da scolari della scuola primaria e secondaria, cosa che poneva un problema piuttosto difficile. Il disegno di una mappa su un foglio di carta offre ovviamente la rappresentazione di una mappa mentale ma può risentire della diversa capacità dell'allievo a disegnare con

Figura 4. *Localizzazione delle città su una mappa del mondo da parte di scolari tedeschi della scuola secondaria.*



Fonte: Schade/ Hüttermann, 1999, pag. 201.

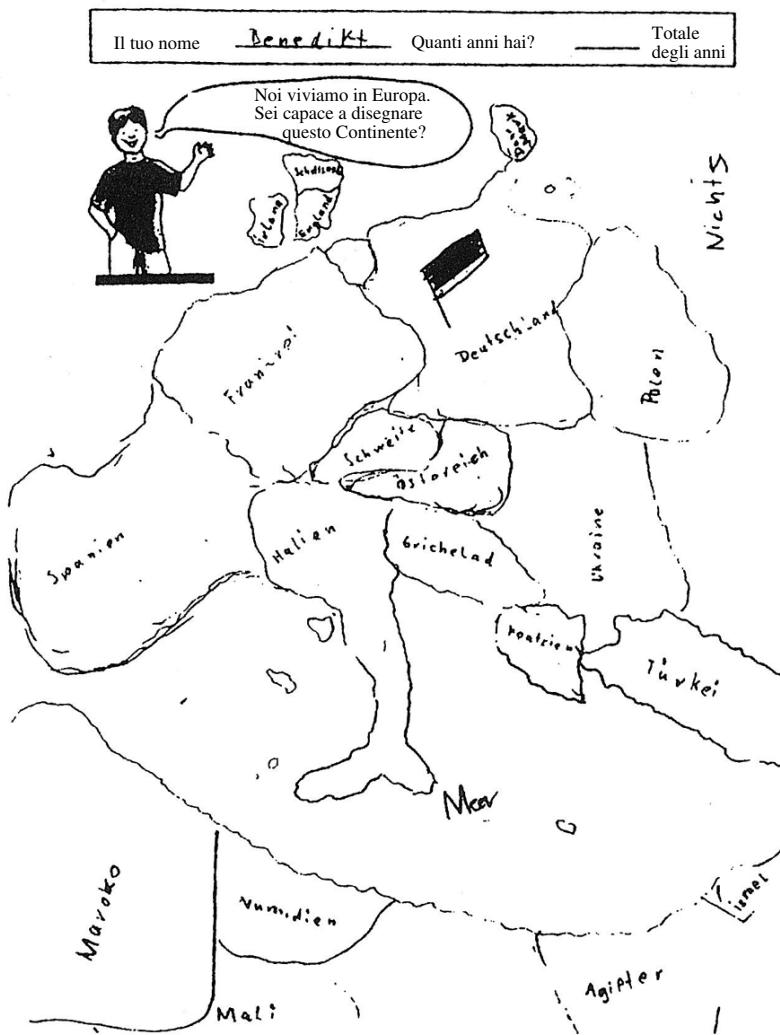
una certa precisione. La mappa dell’Europa, in particolare, è quella più difficile da disegnare. Riteniamo tuttavia che le differenze più significative nelle mappe mentali disegnate dagli scolari riflettano il loro diverso grado di conoscenze topografiche.

Nelle mappe a livello di scuola primaria la diversità dei particolari è straordinariamente elevata e le figure 5 e 6 illustrano appunto tali estremi. Le osservazioni condotte mentre gli scolari disegnavano le mappe ha rilevato che essi tendono a partire dalla loro patria, – per lo più dalla Germania ma anche da altri paesi –, disegnandola di grandi dimensioni e raggruppandovi attorno tutti gli altri stati. I bambini tendono inoltre a disegnare bandiere e altri elementi iconografici che essi associano al paese in questione, come a esempio mappe mentali/topografia più immagini mentali.

Come abbiamo potuto osservare, non senza un certo orgoglio, sul processo di crescita delle conoscenze influisce l’insegnamento della geografia. L’Europa, per esempio, è argomento di studio della 6^a classe e, di conseguenza, le mappe mentali diventano general-

Visioni del mondo legate alla geografia

Figura 5. Mappa mentale dell'Europa di un bambino tedesco della 4^a classe all'età di 10 anni.



Fonte: Hüttermann/Schade, 1998, pag. 25.

Figura 6. Mappa mentale dell'Europa di una bambina tedesca della 4^a classe all'età di 10 anni.



Fonte: Hüttermann/Schade, 1998, pag. 26.

mente assai più particolareggiate (figg. 1 e 7). Le mappe disegnate in 5^a classe rivelano un grado di insicurezza piuttosto elevato. L'Europa vi viene disegnata per lo più come un continente uniforme, poco differenziato sia nei suoi contorni sia nel suo interno, e tende a assumere una forma tondeggiante con frastagliature irregolari. Vi vengono inclusi pochi paesi, con dimensioni e localizzazione oltremodo arbitrarie. Vi è un'unica eccezione che riguarda l'Italia, anche se la direzione dello «stivale» di questo Paese è spesso spostata. Gli scolari della 6^a classe hanno iniziato il loro lavoro sulla mappa con ben maggiori facilità e sicurezza in se stessi. La forma del con-

Figura 7. *Mappa mentale dell'Europa di una bambina tedesca della 6^a classe all'età di 12 anni.*



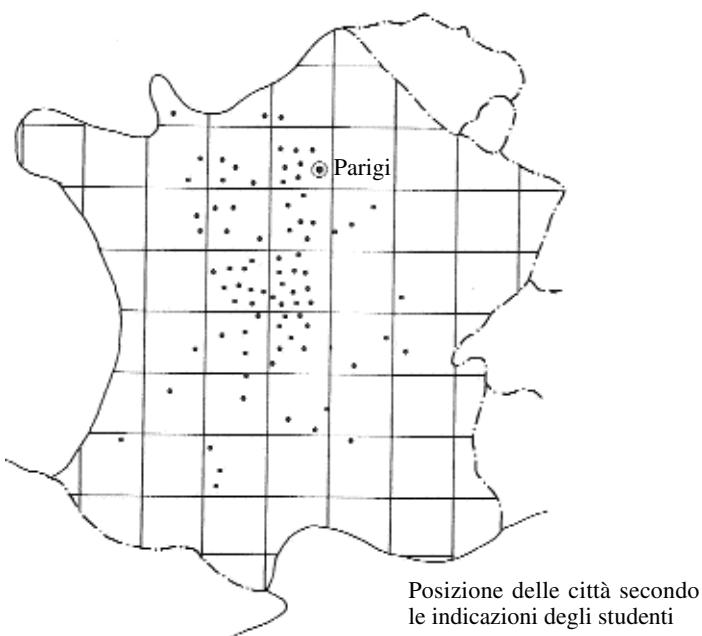
Fonte: Hüttermann/Schade, 1998, pag. 27.

tinente si fa più precisa e vi viene incluso un più alto numero di paesi che, in varia misura, tendono a essere localizzati con maggiore correttezza. L'Europa orientale, al confronto delle regioni occidentali, resta molto spesso uno spazio vuoto, cosa che rispecchia il programma scolastico di geografia che risulta incentrato essenzialmente sui paesi dell'Ue. I Paesi balcanici, tuttavia, benché non vengano studiati a scuola, risultano ben rappresentati sulle mappe, e in tal senso, ancora una volta, è evidente l'influenza esercitata dai mass media. Questo è confermato anche dal fatto che su quasi il 25% delle mappe compare l'euro-tunnel, di cui all'epoca molto si parlava sui giornali e alla televisione. Le mappe della 10^a classe, di cui non vi sono figure qui riprodotte, si discostano poco da quelle della 6^a classe. In tutti e due i gruppi troviamo rappresentazioni sia piuttosto esatte sia alquanto primitive. È interessante il fatto che la Scandinavia, di norma, sia meglio illustrata sulle mappe della 6^a che su quelle della 10^a classe: molti degli scolari più grandi, infatti, tendono a rappresentare la regione sotto forma di isola. Un aumento di conoscenze risulta quindi piuttosto raro oppure avviato principalmente dai servizi di informazione dedicati a un certo argomento. In alcuni casi pare persino che le conoscenze spariscano dopo la 6^a classe.

Due studi empirici hanno analizzato la localizzazione di alcune città di paesi europei selezionati: Francia e Germania. Per quanto riguarda la Francia, gli scolari dovevano localizzare Parigi (fig. 8). Questa mappa si basa soltanto su un numero limitato di scolari ma evidenzia tendenze simili alla figura 9, in cui la richiesta era di localizzare alcune città tedesche. Le città situate in zone centrali del paese tendono a essere individuate con minore precisione mentre quelle disposte lungo i confini dello stato o lungo la linea costiera appaiono di più facile localizzazione. Alcuni nomi di città sono ben noti ai ragazzi, per esempio quelle con famose squadre di calcio, ma in quanto a localizzazione la loro situazione non è migliore delle città meno conosciute. Vengono memorizzati i nomi delle città ma spesso senza una loro precisa collocazione geografica.

Abbiamo cercato di valutare in modo più approfondito l'influenza del calcio e dei mezzi di informazione durante il campionato mondiale che si è tenuto in Francia nel 1998. Agli scolari sono state fornite una mappa della Francia, su cui erano indicate con un punto soltanto alcune città con squadre di calcio, e una lista di nomi, a

Figura 8. Localizzazione di Parigi da parte di scolari tedeschi della scuola secondaria.



Fonte: Nebel, 1982, pag. 5.

esempio Saint-Étienne, Nantes, Lens. L'esperimento è stato condotto prima e dopo lo svolgimento del campionato e il risultato è stato un chiaro aumento di conoscenza sulla collocazione geografica di queste città. Il maggiore incremento cognitivo si è avuto per quelle città prima sconosciute e per quelle in cui aveva giocato la squadra della Germania, mentre Parigi, a esempio, non ha registrato alcun significativo aumento di conoscenza. Va detto inoltre che la conoscenza geografica è apparsa migliorata tra i più piccoli e tra le bambine! Tra i più piccoli, a esempio, è aumentata la conoscenza soprattutto di Parigi. È ovvio che la motivazione esterna di eventi mediatici stimola assai bene l'attenzione puramente geografica e è altrettanto chiaro che l'imminenza dell'evento stesso offre grandi

Figura 9. Localizzazione di 13 città tedesche.

Segna con una croce tutte le seguenti 13 città sulla carta geografica della Germania



Fonte: Wörner, 1997, pag. 24.

potenzialità al programma di studio su Europa, Francia, topografia ecc., come a esempio è dimostrato nel caso in questione.

Si sono registrati risultati simili durante la guerra delle isole Falkland/isole Malvine. Di certo i commenti dei mezzi di informazione influenzano fortemente la conoscenza topografica (fig. 10). Nella nostra ricerca, tuttavia, non rientrava lo studio delle influenze a lungo termine.

Abbiamo poi voluto rilevare quali fossero le differenze tra gli studenti della Germania occidentale e di quella orientale. Nel 1997, a 7 anni dalla riunificazione, le mappe mentali differivano ancora in

Figura 10. Mappa mentale di un ragazzo norvegese di 16 anni durante la guerra delle Isole Falkland.



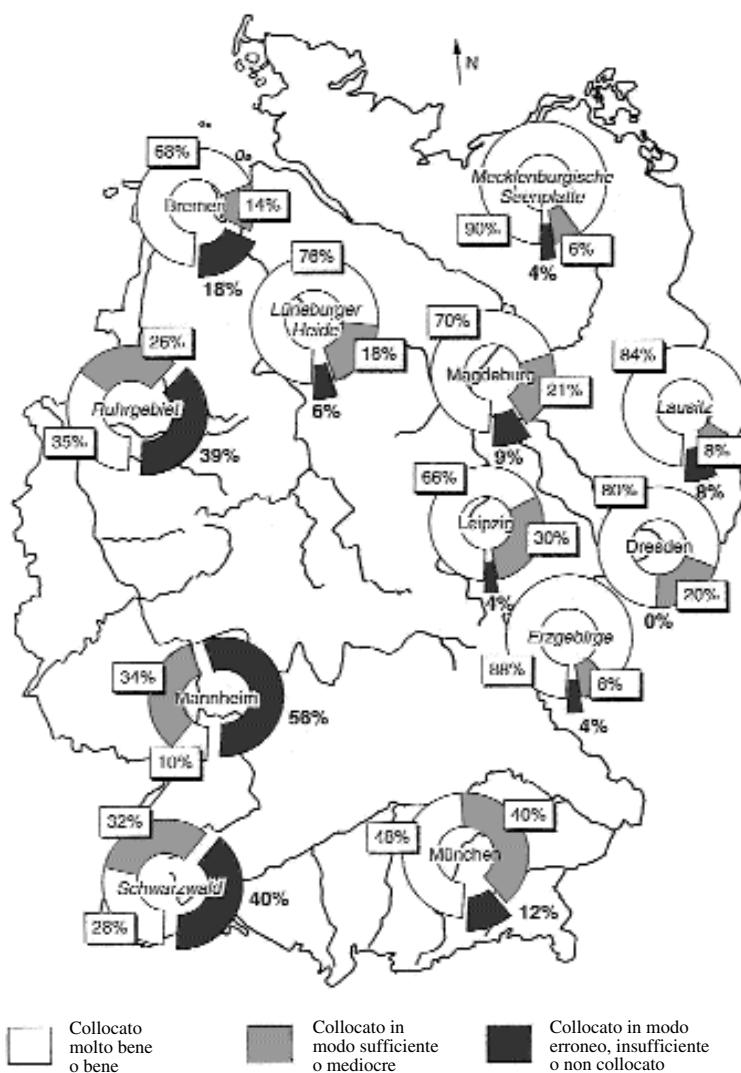
Fonte: Haubrich, 1998, pag. 7, citato da Overjordet.

modo significativo. A 121 studenti universitari di città della Germania occidentale, come Ludwigsburg, Stoccarda, Colonia, Hannover, Göttingen, Amburgo, e a 50 studenti di città della Germania orientale, come Lipsia, Dresda, è stato chiesto di localizzare sei città e sei regioni. Per facilitare il compito, sulla mappa erano riportati alcuni grandi corsi d'acqua. Le figure 11 e 12 illustrano i risultati ottenuti dagli studenti delle due parti della Germania:

- gli studenti tendono a conoscere la loro «parte» di nazione meglio dell'altra, unica eccezione la «Mecklenburgische Seenplatte», conosciuta da entrambi i gruppi;
 - gli studenti della parte orientale hanno migliori conoscenze topografiche;
 - i ragazzi sono «migliori» delle ragazze;
 - gli studenti della parte occidentale tendono a collocare Magdeburg e Lipsia più a ovest di quanto non siano.

Tutto questo non può costituire unicamente il risultato dell'insegnamento scolastico della geografia. Gli studenti della Germania

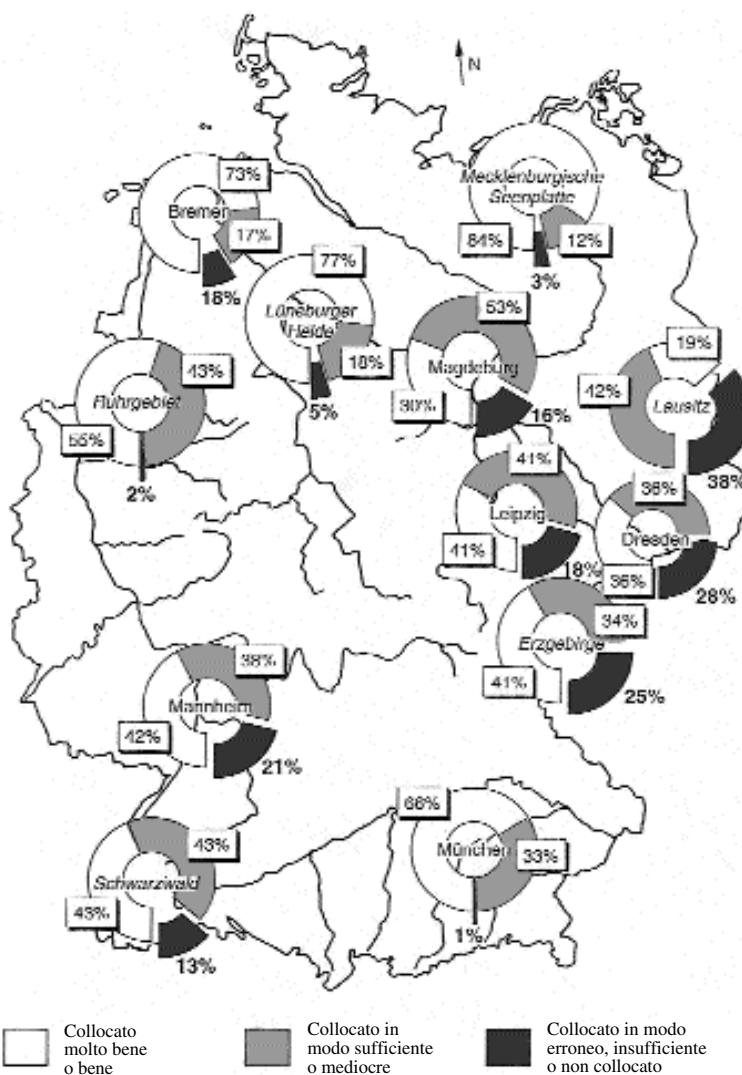
Figura 11. Localizzazione di 6 città e 6 regioni da parte di studenti della Germania orientale.



Fonte: Hüttermann/Schade, 1999, pag. 29.

Visioni del mondo legate alla geografia

Figura 12. Localizzazione di 6 città e 6 regioni da parte di studenti della Germania occidentale.



Fonte: Hüttermann/Schade, 1999, pag. 30.

occidentale e orientale reagiscono come se vivessero in paesi diversi e, infatti, le mappe mentali della «patria» sono generalmente migliori di quelle dei paesi vicini. Un'analisi basata poi sulle differenze sessuali porta quasi immancabilmente allo stesso risultato: le ragazze non dimostrano grande interesse verso la topografia quanto piuttosto verso argomenti come i paesi in via di sviluppo, nazioni ricche e nazioni povere, vale a dire verso quel complesso di informazioni riguardanti la vita delle persone nelle diverse parti del mondo.

La conoscenza topografica sembra dipendere sostanzialmente da questi elementi:

- oggetti «mentalmente» vicini, come per esempio la «patria», l'esperienza delle vacanze ecc;
- interesse più marcato per determinati luoghi, come a esempio per il mondo «occidentale» più che per quello «orientale», per il «nord» più che per il «sud»;
- programmi scolastici di geografia;
- eventi mediatici;
- dislocazione degli oggetti in riferimento a un ambiente geometricamente strutturato.

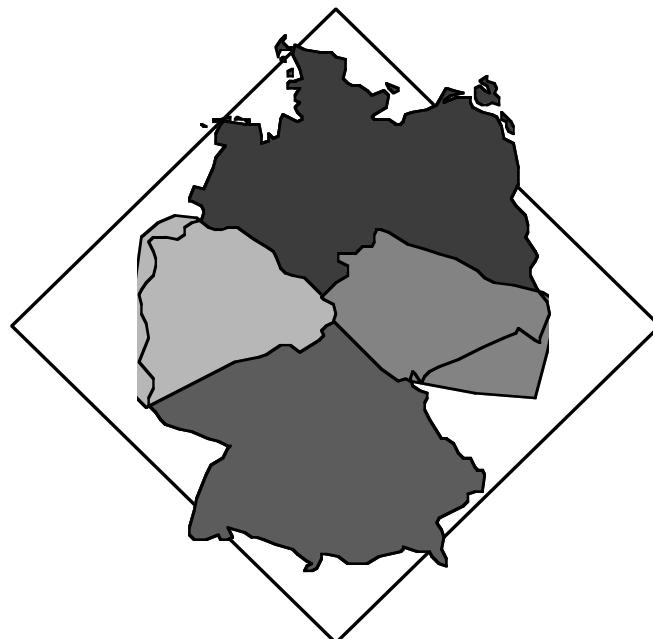
Le conoscenze geografiche acquisite a scuola hanno un ruolo rilevante ma sono altamente complementari le esperienze extrascolastiche. Questo, naturalmente, vale in rapporto all'età, benché anche i più piccoli possano aumentare il loro bagaglio di conoscenza con molta facilità qualora dimostrino un preciso interesse verso un qualche argomento. Se l'argomento non viene più volte affrontato e ripetuto, la conoscenza scolastica non aumenta automaticamente con l'età, anzi, talora tende a perdersi del tutto.

3. Studi sulle immagini mentali

Agli studenti della Germania occidentale e orientale è stato inoltre chiesto di tracciare una sorta di suddivisione regionale del loro paese. Non si trattava di disegnare tutti i diversi länder o una qualche altra forma di regionalizzazione ufficiale bensì di offrire una visione personale. Questo ci avrebbe naturalmente condotti a un'immagine più individuale e lontana dalla pura conoscenza topo-

grafica. La figura 13, che corrisponde alla divisione della Germania in regioni riportata in vari libri di testo, illustra una possibile soluzione del problema su basi geografiche. La figura 14 presenta invece una soluzione, alquanto tipica, proposta dagli studenti della Germania occidentale. Essi tendono a dividere la Germania lungo i vecchi confini tra ovest e est, suddividendo ulteriormente il paese in altre regioni, assai spesso in tre parti distinte. La linea che corre lungo il Meno sembra rappresentare un confine regionale di una certa importanza. Questa stessa immagine ricorre soltanto nella metà delle risposte fornite dagli studenti della Germania orientale che, molto spesso, evitano di tracciare sulle loro mappe i vecchi

Figura 13. *Regionalizzazione della Germania presentata da vari testi sulle regioni della Germania.*



Fonte: *Das Geographische Seminar*, Westermann Verlag.

Figura 14. *Regionalizzazione della Germania da parte di uno studente di Hannover.*



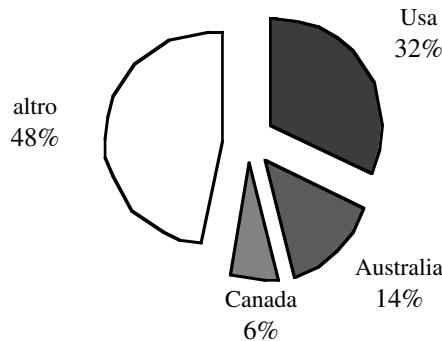
Fonte: Hüttermann/Schade, 1999, pag. 31.

confini del paese. Quelli che tuttavia hanno segnato tale linea di demarcazione non si sono tuttavia spinti a ulteriori suddivisioni regionali. Un altro modo per verificare le immagini mentali, piuttosto che le precise conoscenze, è quello di chiedere quali siano le preferenze personali rispetto a determinati luoghi o regioni geografiche. Ancora una volta, gli studenti della Germania occidentale e quelli della Germania orientale hanno dato risposte diverse: gli studenti dell'ovest dimostrano solitamente un atteggiamento negativo verso le città e le regioni della Germania orientale mentre gli studenti dell'est non rivelano particolari preferenze tra est e ovest. I risultati

Visioni del mondo legate alla geografia

Figura 15. *Preferenze per paesi di tutto il mondo: «Dove vi piacerebbe vivere?».*

Dove preferireste vivere fuori dall'Europa?



Fonte: Schade/Hüttermann, 1999, pag. 198.

del test collimano quasi perfettamente con quelli delle loro mappe mentali, il che significa che le mappe cognitive e emotive, – cioè le immagini mentali –, rivelano strutture simili.

In un test successivo abbiamo chiesto quali fossero le preferenze di circa 400 bambini delle scuole secondarie del Baden-Württemberg. La domanda era: dove vorreste vivere in Europa, esclusa la Germania? Le risposte si sono concentrate su paesi dell'Europa centro-occidentale, in modo particolare su Spagna (18%), Francia (17%) e Italia (14%). Ovviamente, tali preferenze sono da correlarsi ai viaggi e alle destinazioni delle vacanze estive, cosa per altro confermata da un'altra domanda posta sul medesimo argomento. È oltremodo interessante notare che alla domanda dove i ragazzi preferiscono vivere nel mondo, le risposte (fig. 15) hanno fornito risultati simili a quelli riportati nella figura 3 e relativi a quali fossero le regioni del mondo per le quali gli scolari nutrivano più interesse. Si tratta di preferenze che vantano una lunga storia, in quanto corrispondono a quei paesi che sono stati le mete classiche dell'emigrazione tedesca/europea. È interessante notare che i bambini non te-

deschi presentano notevoli differenze riguardo alle loro preferenze europee, insistendo soprattutto sulla loro patria di origine o sui paesi più vicini.

Il progetto di ricerca attualmente in corso fornirà maggiori dettagli sulle immagini mentali e sui parametri che le influenzano.

Conclusione

Pare esistere un'importante correlazione tra preferenze individuali, interessi, immagini mentali e conoscenza topografica. Possiamo pertanto affermare che i fattori emotivi influenzano di certo la conoscenza topografica. D'altro canto, tuttavia, non è così chiaro se questi stessi fattori emotivi portino a un aumento di tale conoscenza.

E questo ci porta al momento conclusivo: in che modo sono collegati i tipi di informazione geografica come le mappe mentali e le immagini? Uno studio rivolto unicamente alle connessioni, che sono interne alla conoscenza geografica, ha evidenziato notevoli problemi: gli scolari conoscono il nome della montagna più alta del mondo e conoscono il nome «Himalaya» ma non sanno collegare le due cose quando viene loro chiesto dove si trova la montagna più alta. Sanno scrivere i nomi dei continenti su una mappa ma non sanno fare un elenco dei continenti; sanno indicare le direzioni della bussola ma non riescono a nominare un paese che si trovi a occidente degli Stati Uniti. C'è ancora molto da fare nel campo dell'insegnamento scolastico della geografia.

Bibliografia

Haubrich, H.

1998 «Weltbilder als Gegenstand geographischer Bildung», in *Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie*, 4, pagg. 115-26.

Hemmer, I. e Hemmer, M.

1999 «Schülerinteresse und Geographieunterricht. Zwischenbilanz einer empirischen Untersuchung», in H. Köch (a cura di), *Geo-*

graphieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12-15 Oktober 1998 in Landau (Geographiedidaktische Studien, Nürnberg, 32, pagg. 50-62).

Hüttermann, A. e Schade, U.

- 1997 «Untersuchungen zum Aufbau eines Weltbildes bei Schülern», in *Geographie und Schule*, 105, pagg. 22-33.
1999 «Empirische Untersuchungen zur Entstehung eines geographischen Weltbildes bei Schülerinnen und Schülern», in H. Köch (a cura di), *Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12-15 Oktober 1998 in Landau (Geographiedidaktische Studien, Nürnberg, 32, pagg. 194-206).*

Nebel, J.

- 1982 «Nachbar Frankreich», in *Praxis Geographie*, 12, 6, pagg. 2-7.

Wörner, H.-U.

- 1997 «Die kognitive Deutschland-Karte. Eine Untersuchung zur Einordnung und Lage deutscher Städte», in *Der Erdkundelehrer in Baden-Württemberg*, 27, pagg. 21-25.

Cittadini della Germania e dell’Ue.
La rappresentazione dell’Europa nei manuali scolastici tedeschi
di educazione politica
K. Peter Fritzsche

1. L’educazione politica in Germania: democratica e rivolta all’Europa

Il rapporto fra Germania e Europa è stato sin dall’inizio di un tipo particolare. Da un lato il «progetto Europa» è da vedersi come una risposta ai lati oscuri della Germania: un’Europa per portare la pace in reazione alle catastrofi di guerra che hanno avuto il loro inizio dalla Germania, un’Europa incentrata sui diritti dell’uomo come reazione alle dittature, quali il nazionalsocialismo e il socialismo di stato che hanno potuto insediarsi in Germania nel passato. D’altro canto l’Europa è per la Germania un’ottima occasione di riconciliazione e di integrazione: senza l’inserimento in una Europa unita, la riunificazione tedesca non avrebbe potuto realizzarsi. La crescente identità europea significa infine che i tedeschi potranno definire nuovamente in Europa la propria identità nazionale. L’occasione che l’Europa rappresenta per la Germania presuppone però in ogni caso la sensibilità dello sguardo altrui volto alla Germania e il controllo delle paure più o meno latenti per una Germania dominante in Europa.

La particolare eredità storica ha portato la Germania a dare particolare importanza a una materia «Educazione politica» differenziata, intesa nel senso di una abilitazione alla democrazia. Per assicurare che le istituzioni democratiche venissero sostenute anche da una cultura politica democratica dei cittadini, la preparazione scolastica al ruolo di cittadino di una democrazia ha ricevuto in Germania un’importanza particolare sia come materia sia come punto di vista dei metodi didattici: quest’importanza non ha paralleli in

Europa, – e nel mondo. Il particolare stimolo che la materia «Educazione politica» aveva ricevuto dopo il 1945, si è ripetuto nuovamente in maniera degna di riflessione nel 1989 per i cosiddetti «nuovi land».

Se questa materia è venuta a crearsi come reazione a una mancanza, dovuta a eventi storici, di disposizione e competenza in fatto di democrazia, oggi offre il vantaggio di preparare in maniera professionale i giovani al loro ruolo di cittadini di una democrazia. Una tale abilitazione a divenire un cittadino democratico, infatti, non è solamente qualcosa che si deve realizzare se ci si trova a avere una pesante eredità antidemocratica. Si tratta di una sfida permanente che tutte le democrazie devono fronteggiare. Come esiste l'analfabetismo delle lettere, esiste anche quello della politica, e fra i due è proprio quest'ultimo che può avere per la vita in comune le conseguenze più devastanti. Mentre da un lato si va allargando per l'Europa lo spazio politico di decisione e di azione, a cui il cittadino può e deve dare forma, dall'altro le nuove istituzioni europee richiedono al cittadino nuove competenze. E così la materia «Educazione politica» acquista sempre maggiore importanza per la promozione di una coscienza democratica europea.

Dato che una consapevolezza storica, legata al ricordo di punti in comune e di differenze, fa senz'altro parte della coscienza europea, è tanto più urgente sviluppare una coscienza politica che metta intellettualmente, emotivamente e moralmente i cittadini in grado di collaborare alla creazione di nuovi punti in comune.

Quello che l'Europa è o deve essere, non deve quindi venir creato per magia a partire dal passato, bensì deve essere progettato politicamente come risposta politica alle domande del futuro in tutti i campi: mercato del lavoro, ecologia, stato sociale, migrazione internazionale, libertà politiche, diritti fondamentali. Solamente nello spazio transnazionale dell'Europa, la politica dei singoli stati può trasformarsi da oggetto di una globalizzazione minacciosa, a soggetto di una globalizzazione produttiva [Beck 1998, pag. 262].

Un'educazione politica, che dia spazio alle proprie scienze ausiliarie, è in grado di trasmettere risorse del sapere tali da permettere ai cittadini di partecipare attivamente all'Europa per l'Europa.

Un’educazione politica intesa come educazione alla democrazia e ai diritti dell’uomo può promuovere la capacità di giudizio e la motivazione all’azione, che sono indispensabili per prendere parte alla formazione di un’Europa democratica e tollerante. L’Europa unita ha bisogno di istituzioni comuni, ma allo stesso tempo ha bisogno di una cultura politica europea che possa consentire la vera vita democratica a tali istituzioni. A questo proposito, il contributo per un’educazione politica orientata verso l’Europa è irrinunciabile.

2. Lo sguardo nazionale rivolto all’Europa: risultati di una prima analisi dei manuali scolastici

Solamente una prima e superficiale occhiata può portare a sottovalutare l’importanza del tema Europa nei manuali scolastici e, qui in particolare, dell’Europa nei manuali scolastici di politica tedeschi. Un’osservazione più attenta mostra chiaramente che sono proprio tali libri di testo a mettere a disposizione quel materiale di lavoro che rende possibile nella scuola un’educazione politica orientata verso l’Europa. La centrale federale per l’educazione politica, le centrali dei land e altre istituzioni per l’educazione rivolte all’Europa mettono a disposizione per l’approfondimento della materia una notevole quantità di materiale complementare, di cui si deve tenere conto. Ciononostante i manuali scolastici restano ancora per gli insegnanti lo strumento didattico centrale da utilizzare nelle lezioni. Anche internet sembra poter giocare nel prossimo futuro solamente un ruolo complementare, come hanno ammesso fra l’altro proprio le principali case editrici di manuali scolastici, che attualmente presentano attraverso internet offerte aggiuntive relative ai temi attualizzati.

Gettiamo innanzitutto un rapido sguardo su alcuni risultati dell’analisi dei manuali scolastici effettuata cinque anni or sono [Fritzsche 1995]. I risultati erano ambivalenti. Esaminiamo innanzitutto gli aspetti positivi:

- il tema Europa occupa in media il 10% del contenuto dei manuali,
- in ogni caso è la percentuale massima fra i manuali di politica europei analizzati; in alcuni manuali per il «Gymnasium» la

percentuale è ancora maggiore; in generale viene dedicato al tema un intero capitolo;

– il processo di unificazione viene rappresentato per lo più come un processo aperto;

– i vari livelli del processo di unificazione vengono rappresentati in maniera differenziata, dando particolare peso al livello economico;

– le funzioni e il funzionamento delle istituzioni con ruolo decisionale vengono descritti;

– la panoramica sull'Europa non cerca di abbellire, bensì sottolinea per lo più gli aspetti problematici: si fa riferimento sia ai problemi del consenso da parte dei cittadini, che ai deficit nel campo della burocratizzazione e della democrazia;

– i grafici e le caricature, fra i materiali audiovisivi, sono in maggior numero.

Esaminiamo adesso i difetti che allo stesso tempo si sono riscontrati nei manuali scolastici:

– il «progetto Europa» viene formulato solamente come un processo per la pace e il benessere, e non per i diritti dell'uomo e la democrazia;

– si trascura sistematicamente il significato che hanno i diritti dell'uomo per la legittimazione e la costruzione dell'Europa; nel contesto di tale errato atteggiamento, non si mette sufficientemente in rilievo il ruolo del Consiglio d'Europa a livello delle istituzioni europee;

– in tutti i manuali predomina la prospettiva nazionale e non si effettua mai un cambiamento di punto di vista, per esempio passando a quello di altre società europee e dei loro cittadini.

Le conseguenze che, all'epoca, trassi dall'analisi erano le seguenti: da questi manuali, – nonostante la presenza di brani senz'altro informativi –, non ci si può attendere alcun stimolo alla formazione di una coscienza europea.

3. La nuova generazione di manuali scolastici si presenta maggiormente europea

L'analisi, effettuata cinque anni più tardi, rivela cambiamenti e sviluppi sorprendenti. Tali cambiamenti non si trovano in tutti i manuali esaminati, ma rappresentano comunque un avviamento verso

la prospettiva europea. Le innovazioni possono essere ricondotte a tre diversi tipi di cause:

1. cambiamenti dovuti a uno sviluppo ulteriore del processo di integrazione, e che rispecchiano soprattutto la prossima introduzione di una valuta comune;
2. cambiamenti che hanno la loro origine nei progressi della discussione didattica;
3. cambiamenti legati alla crescente diffusione del modello interattivo di insegnamento.

Per l'analisi ho scelto dodici nuovi manuali. La maggior parte sono libri scritti per la 9^a e 10^a classe, sono destinati a diversi tipi di scuola: «Regelschule», «Realschule» «Gesamtschule», «Gymnasium», e sono in parte adottati per differenti land della federazione¹.

In questo lavoro, ho utilizzato quasi sempre le stesse categorie dell'analisi di cinque anni or sono. Nelle righe che seguono mi limiterò a descrivere i campi o categorie «Rappresentazione attenta ai problemi», «Prospettiva molteplice» e «Istruzioni per il lavoro», dato che solo in tali categorie si sono verificati cambiamenti. La categoria «Cittadinanza dell'Unione» è nuova: è stata introdotta estraendola dall'area generale «Rappresentazione attenta ai problemi». Dato che l'Europa del futuro potrà esistere solo come «Europa dei cittadini», è opportuno prestare particolare attenzione alla categoria «Cittadinanza dell'Unione» ovvero European Citizenship.

Lo spazio, dedicato all'Europa nei manuali scolastici fino alla 10^a classe, continua a essere pari a circa il 10%. Ciò peraltro corrisponde sempre meno alla crescente importanza dell'Europa per i

¹ Nel sistema educativo tedesco la differenziazione dello studio avviene già dopo i primi quattro anni di scuola («Grundschule»). In linea generale sono possibili da quel momento in poi tre percorsi scolastici: «Hauptschule», «Realschule» e «Gymnasium». Tali scuole hanno una durata differente e preparano rispettivamente a un apprendistato, come a esempio artigiano o commerciante, a uno studio superiore tecnico e all'università. I tre indirizzi fanno parte del sistema educativo ordinario, la «Regelschule». Tale sistema viene però in alcuni land modificato, per esempio con l'introduzione della «Gesamtschule», dove gli allievi possono frequentare corsi a tutti e tre i livelli, scegliendo nel corso dello studio il proprio indirizzo finale [N.d.T.].

cittadini. Nei manuali del Gymnasium per l'11^a classe la percentuale arriva però fino al 50% [Floren 3]. In alcuni manuali l'Europa, oltre a avere un capitolo a sé stante, diviene tema trattato anche in altri capitoli, a esempio in quelli relativi ai diritti dell'uomo o alla politica comunitaria.

3.1. Istruzioni per il lavoro

Un cambiamento, che si fa notare in quasi tutti i manuali esaminati, è quello relativo alle istruzioni per il lavoro. In tale campo si mette chiaramente in evidenza la trasformazione avvenuta nella direzione di un insegnamento interattivo: fra le proposte per gli allievi, che si presentano più frequentemente, troviamo inchieste presso esperti, discussioni sui pro e contro, stesura di discorsi, svolgimento di indagini di opinione, «officine per il futuro» e giochi di simulazione. Non di rado si raggiunge, proprio grazie a tali istruzioni, la realizzazione del desiderato grado di problematicità e di prospettiva molteplice. L'insegnamento interattivo viene sfruttato come soluzione metodologica adatta alla formazione di cittadini democratici.

3.2. Descrizione attenta ai problemi

L'attenzione ai problemi nel capitolo dedicato all'Europa è in aumento. Quattro temi vengono particolarmente messi in rilievo:

- processo di ampliamento e di approfondimento,
- disuguaglianze sociali in Europa,
- nazionalismi,
- paura dell'Euro.

3.2.1. Il dibattito sull'ampliamento e l'approfondimento

Nella trattazione del processo di integrazione si dà molto rilievo alla domanda: come verrà ampliata in futuro l'Europa. Il dibattito sull'ampliamento si concentra sull'ampliamento verso est. Nei testi, dove si fa menzione anche delle recenti adesioni della Svezia, dell'Austria e della Finlandia e della mancata adesione della Norvegia,

mancano però completamente i confronti tra le varie prospettive di adesione. In ogni caso si da un'idea dei diversi punti di vista dei candidati dell'est da un lato e dei membri dell'Ue dall'altro, oppure si incoraggiano gli allievi a riflettere in proposito, – più ampiamente in Floren 2 e 3. Le preoccupazioni e le paure dei membri dell'Ue, riguardo all'ampliamento a est, vengono chiaramente sottolineate nella mancanza di stabilità democratica e di sviluppo economico, nonché nei conflitti etnico-nazionalistici dei candidati. Il dibattito sull'ampliamento si concentra esclusivamente sull'ampliamento a est, tralasciando lo scottante problema della Turchia, quale candidata all'Ue. Soltanto in alcuni manuali la Turchia viene evidenziata sulle carte geografiche dell'Europa come nazione che ha presentato domanda di adesione [Daum 1997, pag. 168; Floren 1997, pag. 248; Grosser 1997, pag. 191; in Heide Berger von der 1998, si trova anche un breve testo in proposito a pagina 325].

Solamente un manuale riporta i criteri per l'accettazione delle domande di adesione, i quali si riferiscono a:

- ordinamento democratico e costituzionale
- rispetto dei diritti dell'uomo
- protezione delle minoranze nazionali
- economia di mercato funzionante
- mantenimento degli standard minimi nella legislazione sociale e nella protezione dell'ambiente [Gelhar 1999].

L'approfondimento dell'Ue viene purtroppo trattato in maniera molto scarsa, o viene addirittura del tutto ignorato. Sotto il titolo del capitolo «Problemi legati all'approfondimento e alla riforma dell'Ue» un manuale riporta il seguente testo:

La riforma e l'ulteriore sviluppo dell'Ue rimangono temi centrali fino all'anno 2000. L'Ue deve svilupparsi in modo da divenire più vicina ai cittadini, più trasparente e più funzionale. Al centro del dibattito sono fra l'altro l'unione monetaria, la riforma dell'agricoltura, la politica estera e della sicurezza comunitaria, la politica interna e della giustizia comunitaria, la democratizzazione [Daum 1997, pag. 172].

In Mickel [1997] si legge:

Una domanda importante è anche, se l'Ue debba in generale venire ampliata, o se invece debba essere sviluppata e approfondita senza am-

K. Peter Fritzsche

mettere nuovi membri, – per esempio sviluppo della politica comunitaria su questioni di sicurezza, economia e valuta, aiuti per lo sviluppo ecc. [pag. 315].

3.2.2. La percezione delle disuguaglianze sociali ed economiche

Non è solamente l'anticipazione delle disuguaglianze, probabilmente derivanti da un ampliamento dell'Ue, che fa divenire questa problematica oggetto di riflessione, bensì il panorama variegato dell'Europa eterogenea di oggi. In un manuale, il capitolo dedicato all'Europa porta il titolo «Condizioni di vita disuguali». Nella pagina doppia «Differenze in Europa» si forniscono, tramite grafici e tabelle, informazioni relative alle aree industriali, all'agricoltura, al prodotto sociale lordo per abitante e al numero di disoccupati nei vari paesi dell'Europa. Nella sezione intitolata «Ricchezza e povertà» si stimolano gli allievi, tramite diverse attività di lavoro, a strutturare le informazioni sulla disuguaglianza in Europa in loro possesso [Heide, pagg. 316 sgg.]. In un altro manuale, sotto il titolo del capitolo «Vivere e lavorare in Europa» si trova il seguente testo dell'autore:

Le differenze fra i paesi europei portano a notevoli differenze nel benessere generale. Il reddito pro capite in Lussemburgo è pari a circa tre volte quello che si ha in Grecia. Lo stesso vale per i salari medi nell'industria [...] Le differenze in materia di pagamento continuato del salario in caso di malattia, di livello delle pensioni [...] nei singoli paesi europei sono notevoli. [...] Ancora non è possibile prevedere in che direzione avverrà l'equiparazione, se verso il basso o verso l'alto. [Ader 1997, pag. 46].

La diagnosi dei conflitti sociali porta anche a chiedersi come la politica sociale e strutturale europea potrà affrontarli e risolverli, e come l'Europa potrà divenire, – secondo quanto stabilisce l'accordo di Amsterdam –, un'unione sociale. Mentre nei manuali per le scuole secondarie l'informazione su tali temi è piuttosto marginale, come a esempio in Mickel [1997] a pagina 319, Floren [1998], dedica al problema una sezione di più pagine dal titolo «La politica sociale dell'Ue, – fra liberalizzazione e armonizzazione». In queste pagine

ci si sforza di dare un’idea delle principali controversie relative alla direzione futura della politica sociale europea [pagg. 226 sgg.].

3.2.3. La minaccia all’Europa dovuta a egoismi nazionali e a nazionalismi

Vi sono numerosi segnali di delimitazioni nazionalistiche fra gli stati membri dell’Ue. Grosser riporta una caricatura con la didascalia «Loro e le loro pretese nazionalistiche». Nel disegno si vedono «dame litigiose» che rappresentano le varie nazioni europee. All’allievo si domanda: «Come si può riuscire a governare in tali condizioni? Quale sarà la causa delle discussioni?» [pag. 192]. Il nazionalismo viene presentato all’allievo anche sotto forma di accuse di nazionalismo rivolte alla Germania. Ader presenta una pagina doppia dal titolo «La Germania in Europa: le paure dei vicini». In questa sezione si discute, rialacciandosi a vecchi stereotipi atti a suscitare ostilità, l’accusa di «nazionalismo del marco tedesco» rivolta alla Germania nel contesto dell’unione monetaria. Si dice che:

all’estero la Germania viene sentita come uno stato che sfrutta eccessivamente la propria posizione economicamente predominante. Ciò che all’interno della Germania può venire rappresentato come una legittima protezione dei propri interessi economici, all’estero viene spesso visto in maniera diversa: come lo sfruttamento di una posizione di predominio economico. Affermazioni apparentemente innocenti rilasciate da persone politicamente responsabili possono rivegliare molto rapidamente antichi pregiudizi e stereotipi atti a suscitare ostilità.

A questo testo degli autori del manuale segue una citazione dello scrittore di bestseller inglese Frederick Forsyth il quale afferma:

in questo secolo la Germania ha cercato già due volte di imporre all’Europa un «superstato», e due volte bastano [...] Non credo che il popolo tedesco provi desiderio di dominare, ma l’establishment politico e l’apparato burocratico sì... [Ader 1997, pagg. 54 sgg.].

La stessa problematica viene illustrata tramite questa citazione di Margaret Thatcher:

K. Peter Fritzsche

Alcuni dicono che è necessario ancorare la Germania all'Europa per impedire che i tratti caratteristici nazionali prendano nuovamente il sopravvento. Queste persone però non hanno ancorato la Germania all'Europa: hanno incatenato l'Europa a una Germania nuovamente dominante. Per questo io la chiamo una Europa tedesca [Grosser 1997, pag. 194].

I neonazionalismi nella ex Jugoslavia vengono a malapena discussi. In Floren [1997/2] troviamo un breve brano in proposito:

Con orrore guardiamo dal 1991-92 alla ex Jugoslavia, che in precedenza si presentava ancora a molti come un paradiso per le vacanze. Gli avvenimenti in Jugoslavia mostrano come l'odio nazionalistico distrugga esseri umani, città e nazioni. Anche in Germania si assiste però alla rinascita di toni nazionalistici [pag. 249].

Nel manuale di Mattes [1995], la guerra nella ex Jugoslavia viene trattata sotto il titolo: «Siamo minacciati, alla fine del ventesimo secolo, da una ricaduta nel medioevo?» La didascalia di una foto dice: «Serbi a Sarajevo: l'Occidente assiste sgomento e impotente agli spargimenti di sangue nei Balcani». Il compito assegnato agli allievi è riassunto nella domanda: «L'Europa si riduce a un insieme di singoli stati che si combattono l'un l'altro, o si rinforza invece nella sua unità?» [pag. 266]. Sia i testi che le foto, messi a disposizione come materiale per il lavoro, risalgono al 1992-93, e mostrano un problema di principio dei manuali scolastici: quello di non essere in grado di descrivere gli sviluppi più attuali. Da questo punto di vista potrebbe acquistare crescente importanza il servizio delle maggiori case editrici di libri scolastici, che offrono via internet testi relativi agli sviluppi attuali.

3.2.4. La paura dell'euro

Particolare spazio e particolare importanza viene a assumere l'introduzione dell'euro, un tema la cui trattazione in tutti i manuali esaminati riceve grande attenzione relativamente alle discordie sociali e alle paure in Germania. Floren [1997/2] dà addirittura al capitolo dedicato all'Europa il titolo: «Arriva l'euro – Il significato dell'Unione Europea per la Germania», mentre Floren [1997/1] de-

dica al tema «euro», dopo il capitolo sull’Europa, un intero capitolo aggiuntivo: «La preoccupazione per il marco tedesco, la paura dell’euro – Problemi della stabilità del valore del denaro». Nella trattazione dell’euro i manuali si limitano quasi esclusivamente ai punti di vista e alle discussioni tedesche, e trascurano la possibilità di chiarire, attraverso il confronto con altri punti di vista, quello che c’è di tipico in questa «paura tedesca». In un manuale si effettua la connessione fra l’introduzione dell’euro e la paura del cosiddetto «nazionalismo del marco tedesco».

3.3. Spostamento verso il punto di vista europeo

Vi sono ancora troppi testi «ciechi all’Europa», dove ci si avvicina all’Europa dalla prospettiva nazionale, ponendo al centro della trattazione la domanda: che cosa porta l’Europa ai tedeschi? Nonostante ciò nel complesso guadagna spazio il principio della prospettiva molteplice, ossia si tiene conto sia dei punti di vista di altre nazioni europee, che di altri modi di guardare all’Europa. In particolare risalta l’esempio di Mattes. Nella sezione dal titolo: «L’economia agraria: un problema europeo che deve essere risolto in maniera europea», gli autori si rivolgono agli allievi con l’invito a prendere parte al «congresso d’Europa» e a sviluppare soluzioni. Innanzitutto vengono chiariti compiti e problemi della politica agraria europea, poi vengono presentate e messe in discussione tre diverse proposte, per ognuna delle quali vengono portati ampi argomenti a sostegno:

1. l’Ue continua a erogare i finanziamenti all’agricoltura nella stessa forma in cui sono avvenuti finora
2. l’Ue diminuisce i finanziamenti all’agricoltura
3. l’Ue elimina completamente i finanziamenti all’agricoltura.

Infine si delineano per la discussione trenta proposte (!) di ruoli differenti da impersonare, esemplificati da personaggi provenienti da diversi paesi europei e allo stesso tempo rappresentanti di diverse professioni. In tal modo hanno la possibilità di esprimere il loro punto di vista sia il contadino portoghese, sia il proprietario di vigneti francese, sia la coltivatrice di agricoltura biologica danese [Mattes 1995, pagg. 258 sgg.].

Uno sguardo attento alle numerose differenze sociali all'interno dell'Europa facilita anche il compito di identificarsi con altri nuovi punti di vista, come a esempio quello di un lavoratore portoghese che ha cercato e trovato impiego in Germania [Heide Berger von der 1998, pag. 317]. Un'impressione di unilateralità dà la rappresentazione del lavoratore italiano Salvatore Raffa. Già nell'analisi effettuata cinque anni or sono avevo fatto notare in proposito, criticamente, come questo testo finisse per essere un vero e proprio inno di lode, se non fosse stato accompagnato da un testo che riportasse altre esperienze di lavoratori stranieri in Germania. Tale brano compare ancora oggi nell'edizione attuale del manuale, che sotto molti altri aspetti è stata invece ampliata e attualizzata [Floren 1997/1, pagg. 216 sgg.].

Una promessa di esercizio pratico nella prospettiva molteplice sono infine gli scambi scolastici che alcuni manuali promuovono, a esempio il Mickel [1997] a pagina 310 e l'Heide [1998] a pagina 334. Lo stesso vale per i contatti via internet con classi di altri paesi europei [Ader 1997, pag. 115].

Prospettiva molteplice può significare anche far comprendere in dettaglio come un conflitto sorga da interessi differenti. Un esempio lo troviamo in Floren [1997/1] con il conflitto relativo alle banane, in cui la maggioranza dei paesi membri dell'Ue si è impegnata contro Germania, Belgio e Paesi Bassi per un nuovo regolamento doganale che da un lato ha reso più care le banane per il consumatore tedesco, ma dall'altro protegge dalla concorrenza schiacciante delle supereconomiche «banane-dollar» i paesi produttori dell'Africa e dei Caraibi, con i quali una parte dei paesi europei si sente legata per motivi storici.

Agli allievi viene assegnato il compito di indagare sulla diversa situazione di interessi della Germania e degli altri stati europei in questo conflitto [pagg. 227 sgg.]. Il conflitto cui al momento viene dedicato lo spazio maggiore è quello relativo agli alimenti manipolati geneticamente. Questo conflitto non viene però utilizzato per chiarire le varie prospettive nazionali europee, bensì per spiegare le diverse competenze decisionali delle istituzioni europee, come a esempio avviene in Deichmann [1997], Daum [1997] e Floren [1998].

4. Il cittadino dell’Unione alla ricerca del proprio ruolo in Europa e nel manuale scolastico

Sebbene alcuni manuali sottolineino l’impegno politico a realizzare una «Europa dei cittadini», la maggior parte dei libri di testo rimane, nei capitoli dedicati all’Europa, lontana dal cittadino. È l’Europa delle istituzioni e dei politici a dominare. Quando si parla del cittadino, lo si fa per lo più rappresentandolo nel ruolo di oggetto: i manuali si limitano agli effetti dell’Europa sulla vita quotidiana dei cittadini. Per quanto sia importante chiarire come l’Europa arrivi a interessarci modificando la nostra vita di tutti i giorni, il ruolo del cittadino di una democrazia non si riduce certo al solo essere passivamente influenzato dalla politica. I manuali scolastici, ponendo l’accento solo su tale aspetto, non fanno altro che raddoppiare la distanza realmente esistente fra il cittadino e la politica europea così come è avvenuto fino a oggi.

Cittadini attivi, pronti a prendere parte allo stato, sono necessari anche per l’Europa. Dato che già l’intero approccio metodico e interattivo dei nuovi manuali scolastici di politica punta a formare allievi attivi, si deve ora effettuare il passo verso la formazione di cittadini attivi. Il giusto indirizzo è dato dalla domanda: «Come posso mettermi in forma per l’Europa?» in Matthes [1995] a pagina 256. Questa domanda, nel testo preso concretamente a esempio, si riferisce in effetti alle qualificazioni a livello europeo dal punto di vista dei lavoratori, però può essere riportata anche al livello politico: come mettersi in forma politicamente per l’Europa! Le competenze politiche europee devono tener conto di tre livelli di rapporto dei cittadini europei:

1. con il sistema politico dell’Europa,
2. degli uni con gli altri,
3. con gli stranieri non europei.

4.1. Il rapporto del cittadino europeo con il sistema politico dell’Europa

Il sistema politico dell’Ue è attualmente ancora in fase di formazione, e ha bisogno dell’impegno dei cittadini dell’Europa. Tenendo conto delle ristrette competenze del parlamento europeo, su cui i

manuali di solito offrono informazioni, sarebbe urgente rappresentare anche in maniera soddisfacente i dibattiti relativi a un’ulteriore parlamentarizzazione e democratizzazione dell’Europa. Qui si sente come un deciso deficit il fatto che il problema dell’approfondimento dell’Europa, rispetto a quello dell’allargamento, venga accennato solo marginalmente. Ci si può comunque aspettare che i futuri manuali scolastici registrino il nuovo impulso che il dibattito europeo ha ricevuto dalle proposte relative alla federazione degli stati europei avanzate dal ministro degli esteri tedesco Fischer.

Utile è comunque un manuale che sottolinei il significato democratico delle elezioni europee. Ponendo la domanda «È importante prendere parte alle elezioni europee?», come in Floren [1997/1] a pagina 228, si rappresentano posizioni controverse relative al senso della partecipazione alle elezioni, e si menzionano anche le critiche alla mancanza di profilo dei partiti politici a livello europeo. Il diritto fondamentale al voto viene sottolineato come un diritto di cui si deve approfittare, se si vuole realizzare qualcosa o anche semplicemente impedire che qualcosa avvenga. Rilevante è il suggerimento che potrebbero essere i partiti estremisti di destra a trarre profitto da una bassa partecipazione elettorale. Purtroppo si manca qui di mostrare le posizioni ostili all’Europa sostenute dai partiti estremisti di destra, e come questi ultimi astutamente colleghino le paure di fronte all’Europa e all’euro con argomenti nazionalistici.

In alcuni manuali si integra la rappresentazione delle istituzioni politiche accennando alla cittadinanza dell’Ue, limitandosi però solamente alle nuove disposizioni giuridiche nel dire che:

dal 1993 i tedeschi vivono nell’Ue insieme agli abitanti di altri quattordici stati [...] Da allora quasi 370 milioni di persone sono unite nella cittadinanza dell’Unione. Possono risiedere in qualsiasi stato dell’Unione e vi possiedono diritti elettorali sia attivi che passivi nelle elezioni comunali ed europee [Detjen 1997, pag. 232].

4.2. Il rapporto dei cittadini europei gli uni con gli altri

Perchè l’Europa non sia sostenuta solamente da esperti e burocrati, ma anche dai suoi cittadini, c’è bisogno però di qualcosa di più del solo impegno elettorale dei cittadini: è necessario lo svilup-

po di una società civile europea. I cittadini devono essere disponibili per attività, collegamenti e progetti che superino i confini nazionali. Le istruzioni nei manuali scolastici di politica, volte a far assumere un punto di vista europeo, nonché gli stimoli a uno scambio scolastico sono ingredienti indispensabili per formare le competenze democratiche dei cittadini europei. Questo però non può essere che un primo passo. La strada da seguire porta dalla tolleranza alla cooperazione impegnata all’interno dell’Europa. Progetti bilaterali, – come le varie società culturali oppure l’emittente televisiva tedesco-francese Arte –, sono un primo passo in questa direzione. Anche le reti europee contro il razzismo aiutano a costruire una società civile. Queste considerazioni ci portano alla dimensione successiva.

4.3 Il rapporto dei cittadini europei con i cittadini stranieri non europei

L’impegno contro l’ostilità verso gli stranieri e contro il razzismo rimanda a una delle risorse fondamentali di valori e di diritto del progetto Europa. È importante che non solo il rapporto fra europei di diversa provenienza nazionale, ma anche quello fra europei e cittadini di provenienza non europea avvenga all’insegna della tolleranza e senza discriminazioni, innanzitutto all’interno delle società multiculturali europee, allo stesso tempo però anche nel rapporto fra l’Europa e i paesi in via di sviluppo. Vi è purtroppo il rischio che la nuova eliminazione dei confini all’interno dell’Europa porti anche a paure e sensazioni di minaccia, che possono rendere inclini a separatismi xenofobi e razzisti. Anche nel caso di coloro che si muovono verso una nuova identità europea, non si può escludere che tale identità divenga una specie di supranazionalismo, una «fortificazione dell’Europa» contro il resto del mondo. Il problema del rapporto fra gli europei e i non europei ci rimanda quindi al problema dell’identità europea dei cittadini dell’Europa. Nei diritti dell’uomo, così come sono formulati anche nella convenzione europea sui diritti dell’uomo, esiste un fondamento comune giuridico e morale che può aiutare a sviluppare tali identità.

I diritti dell’uomo possono servire sia da base per l’immagine di

se stessi degli europei, sia come punto di riferimento per le relazioni con gli «stranieri», sia a livello statale che sociale. L'orientamento ai diritti dell'uomo rende comprensibili le discussioni relative all'accettazione della Turchia, come anche le sanzioni dei capi di stato europei contro il governo austriaco di cui fa parte la FPÖ, un partito populistico di destra e xenofobo.

La maggior parte dei manuali scolastici di politica ha ancora molto bisogno di svilupparsi e evolvere da questo punto di vista. Sebbene quasi tutti i manuali dedichino un capitolo alla Germania multiculturale e alle difficoltà dovute all'ostilità nei confronti degli stranieri e al razzismo, manca in tale contesto una connessione al capitolo dedicato all'Europa. Lo stesso vale in linea di principio per temi importanti come la democrazia, la pace e i diritti dell'uomo. Meritano di essere menzionati, in quanto eccezioni, i manuali della serie *AnstöTe* [Deichmann 1997 e Daum 1997]. L'edizione per la Sassonia-Anhalt comprende nel capitolo sull'Europa una sezione dal titolo: «Per un mondo migliore - Il ruolo dell'Ue nella comunità degli stati». In queste pagine si descrive e discute sia la responsabilità globale dell'Europa che il pericolo di una «fortificazione dell'Europa» nei confronti dei paesi in via di sviluppo. Ancora più lontano si spinge l'edizione generale, che dà alla sezione il titolo «La fortificazione dell'Europa - la politica della migrazione dell'Ue» e vi discute anche la problematica della differenziazione fra due classi di stranieri: gli stranieri dell'Ue e gli altri.

Anche il tema dei diritti dell'uomo non viene messo in piena luce nel contesto europeo. Sebbene i diritti dell'uomo siano trattati sistematicamente come tema a sé stante nei manuali di politica tedeschi, il loro collegamento con il tema Europa rimane ancora insufficiente. Solamente nel manuale Gehlhaar e Geisler [1999] si parla del rispetto dei diritti dell'uomo come criterio per l'ammmissione nella Ue, e solamente Mickel [1997] tratta all'interno del capitolo sull'Europa sia la convenzione per la protezione dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali che la carta sociale del Consiglio d'Europa [pag. 311]. Questo deficit viene aumentato dal fatto che, nella descrizione delle istituzioni europee, il Consiglio d'Europa manca quasi sempre. In Gehlhaar e Geisler il Consiglio d'Europa viene perlomeno spiegato in maniera relativamente dettagliata in una pagina doppia dal titolo: «Consiglio d'Europa - La

convenzione per la protezione dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali», facente parte del capitolo dedicato ai diritti dell'uomo [pag. 138].

5. I tedeschi nell'Europa del futuro...

Una volta fatta l'unità politica d'Italia, Cavour disse, con chiaro senso politico, che bisognava fare allora anche gli italiani. Rapportando questo pensiero all'Europa possiamo dire così: l'unità politica d'Europa è un impegno da realizzare nel futuro, grazie anche alla forza dei cittadini. Anche la loro volontà sarà necessaria per fissare i tratti fondamentali dell'ordinamento politico europeo. Una volta che l'unità politica sarà stata realizzata, si potrà allora dire: l'Europa è fatta, ora bisogna fare gli europei, cittadini dell'Unione con sufficienti competenze europee in campo intellettuale, emotivo, morale e pratico. Notevole è un riquadro in Mattes [1995], che porta il titolo:

«Essere tedesco nell'Europa del futuro significa»:

- essere aperti di fronte alle novità
- trovare amici all'estero
- provare piacere nelle altre culture
- rinunciare all'egoismo nazionale
- impegnarsi per i diritti degli altri
- riflettere su possibili pregiudizi
- rifiutare immagini stereotipe atte a suscitare ostilità
- godere della libertà europea
- essere cittadino del mondo? [pag. 266].

Di pari passo con il riconoscimento dell'Europa come impegno per il futuro, un impegno a creare una costituzione e un «demos» europei, aumenta anche l'importanza per inserire nei manuali scolastici problematiche orientate verso il futuro. Estremamente adatte a questo scopo sono anche le «officine per il futuro» dell'Europa [cfr. Floren 1998]. Lì si potrebbe discutere anche se e come l'Europa possa offrire soluzioni al problema di dare una forma politica alla globalizzazione, e come la futura Europa politica non debba venire accompagnata da un aumento delle insicurezze, ma da un sentimento di crescente sicurezza dovuto a un ritorno della politica.

K. Peter Fritzsche

Bibliografia

Beck, U.

- 1998 *Was ist Globalisierung?: Irrtümer des Globalismus*, Antworten auf Globalisierung, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Fritzsche, K. P.

- 1995 *Europa in deutschen Politiklehrbüchern*, in Falk Pingel (a cura di), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt am Main, Diesterweg.
- 1999 *Jugend in Europa/Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit* ((a cura di), München, Die Landeszentrals.

Manuali scolastici analizzati

Ader, K. (a cura di)

- 1997 *Das IGL-Buch. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen 3*, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuch Verlag.

Daum-Klewitz, S. (a cura di)

- 1997 *AnstoßTe 2. Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht*, in *Sachsen-Anhalt*, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag.

Deichmann, C. (a cura di)

- 1997 *AnstoßTe. Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht*, Stuttgart, Ernst Klett Schulbuchverlag.

Detjen, J. (a cura di)

- 1997 *Mensch und Politik für Sekundarstufe 1*, Hannover, Schroedel.

Floren, F. J.

- 1997 (a cura di) *Politik 3. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.

- *Politik. Ein Arbeitsbuch - Gymnasium 11*, Paderborn. Verlag Ferdinand Schöningh.

- 1998 *Politik. Ein Arbeitsbuch - Gymnasium 9/10*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.

Cittadini della Germania e dell'Ue

Gehlhaar, K.-H. e Geisler, U.

1999 *Gesellschaft - verstehen und handeln. Regelschule Klasse 9/10, Landesausgabe Thüringen*, Leipzig, Militzke Verlag.

Grosser, D. e Bierling, S.

1997 *Politik - Wirtschaft – Gesellschaft*, Braunschweig, Westermann.

Heide Berger von der, T.

1998 *Menschen - Zeiten – Räume. Geschichtlich-soziale Weltkunde für Realschulen 9/10*, Berlin, Cornelsen.

Mattes, W.

1995 *Politik erleben. Sozialkunde*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.

Mickel, W. e Stachwitz, R.

1997 *Arbeitsbuch Politik*, Paderborn, Verlag Ferdinand Schöning.

L'Europa nei manuali greci di educazione civica

Despina Karakatsani

1. L'istruzione e la cittadinanza europea

L'istruzione, nella sua forma istituzionale, è al servizio dello stato. Nell'ambito del sistema educativo, essa si assume pertanto la funzione di trasmettere agli studenti, – futuri cittadini –, le conoscenze necessarie a garantire il funzionamento dello stato, inculcando loro al tempo stesso i valori necessari all'acquisizione di una coscienza civica e alla costruzione di un'identità nazionale. A livello nazionale, tuttavia, le condizioni sociali, politiche e economiche sono mutevoli, in quanto soggette all'influsso di fattori quali l'unificazione europea, il processo di globalizzazione, l'internazionalizzazione dell'economia e del mercato del lavoro, – con tutti i problemi che ciò comporta per la vita collettiva e individuale –, l'affermazione di nuovi valori, il ruolo crescente delle organizzazioni sovranazionali. Di conseguenza, anche l'istruzione è costretta a adeguarsi alle nuove realtà. Ma il cambiamento e l'adattamento del contenuto e degli obiettivi dell'istruzione hanno un ritmo meno rapido dei cambiamenti che avvengono a livello sociale e politico. Ciò si deve a una certa inerzia che caratterizza le istituzioni scolastiche, – non diversamente da ogni altra istituzione –, e a una forma di reticenza verso tutto ciò che è nuovo, o semplicemente diverso.

Il ruolo dell'istruzione appare pertanto assai significativo nella formazione di una cittadinanza europea e nella presa di coscienza di una realtà che oltrepassa i confini dello stato nazionale ampliando continuamente i propri limiti. La domanda politica e istituzionale è ormai pressante, tanto da emergere addirittura dai testi ufficiali che delineano i programmi nazionali. In base all'art. 16 della costituzio-

ne greca, l’obiettivo dell’istruzione consiste nel formare dei cittadini liberi e responsabili. Inoltre, la scuola primaria, ossia il *Demotikon*, e quella secondaria, ossia il *Gymnasion*, si pongono gli obiettivi specifici di aiutare gli studenti a diventare:

cittadini liberi, responsabili e democratici, [instillando in loro] uno spirito di amicizia e di collaborazione con tutti i popoli della terra [Legge 1566/1985].

Le varie discipline comprese nei programmi scolastici, – la storia, la geografia, la letteratura, la religione, il greco antico –, hanno il compito di trasmettere elementi e valori che contribuiscono alla formazione del cittadino, ma la materia chiave ai fini della socializzazione politica dei futuri cittadini non può che essere l’educazione civica. Molte sono le sue funzioni: oltre alla finalità puramente cognitiva, in quanto fonte di informazioni, essa ha anche una funzione ideologica e simbolica, poiché mira a imprimere negli allievi le nozioni e i valori che li potranno aiutare a obbedire alle leggi, a rispettare i governi, a amare il loro paese, a riconoscere la loro nazione attraverso i suoi simboli. Se vi è una certa indeterminatezza in merito alle conoscenze da trasmettere e alle qualità da sviluppare nell’allievo, è perché ciò dipende soprattutto dalla concezione stessa del cittadino, dagli assi principali della politica educativa e dalle esigenze determinate dalle pressioni sociali e politiche.

Nelle diverse nazioni europee, l’educazione civica assume forme diverse¹: istruzione civica, conoscenza delle istituzioni, educa-

¹ L’educazione civica è stata introdotta per la prima volta nella scuola secondaria greca nel 1931, con la denominazione di «educazione del cittadino». A causa dei grandi sconvolgimenti politici e sociali sopravvenuti negli anni successivi, l’insegnamento di tale materia ha avuto inizio soltanto nel 1949, alla fine della guerra civile. Tra il 1949 e il 1950 la profonda crisi sociale e la fragilità della situazione politica resero evidente la necessità di formare i futuri cittadini già nella scuola, la quale avrebbe dovuto pertanto esprimere la sua devozione alla triade patria-famiglia-religione e interiorizzare gli ideali nazionali. Nel 1957 l’educazione civica venne pertanto inserita anche nei programmi della scuola primaria, con la stessa denominazione già utilizzata nella scuola secondaria. Nel periodo 1964-66 il governo di centro intraprese un tentativo di rinnovamento dell’istruzione in generale e dell’educazione civica in particolare: quest’ultima, assunto il nuovo nome di

zione civica, giuridica, sociale e politica, educazione alla cittadinanza, conoscenza della patria. Altre volte, essa trasmette le nozioni e i concetti di un'educazione nazionale o assume le forme di una pedagogia del contratto e del progetto, adotta procedure e dispositivi partecipativi, tecniche di comunicazione interpersonale e di risoluzione dei conflitti, oppure si presenta come un atto di fede nei confronti della reciproca tolleranza e del diritto alla differenza, come una forma di educazione e comunicazione interculturale.

I primi anni Ottanta sono stati testimoni di numerosi mutamenti socio-politici a livello nazionale e internazionale. Nel 1981, la Grecia è entrata a far parte della Cee; nel contempo, le istituzioni democratiche e parlamentari dello stato si sono consolidate. Sarebbe logico aspettarsi che l'istruzione avesse seguito le tracce di quei cambiamenti, sentendosi obbligata a adattarvisi al fine di assolvere meglio ai suoi compiti di formazione di un nuovo cittadino dotato di spirito critico, rispettoso della democrazia e cosciente della propria interdipendenza verso gli altri cittadini sul piano nazionale e internazionale.

La domanda che ci poniamo è dunque: in quale misura le conoscenze, i valori e gli obiettivi dell'educazione civica, nonché i materiali didattici utilizzati nell'insegnamento di tale disciplina, rispecchiano i cambiamenti avvenuti? Al tempo stesso, cercheremo di stabilire quale immagine dell'Europa sia privilegiata nei programmi e nei manuali scolastici greci, in particolare quelli di educazione civica.

2. L'Europa nei programmi della scuola greca

Nel manuale di educazione sociale e politica² per le 5^e classi della scuola primaria non si fa alcun riferimento all'Europa e alle orga-

«elementi del regime repubblicano», voltò la schiena al glorioso passato nazionale e ai valori della civiltà greco-cristiana per orientarsi verso la realtà politica e sociale del tempo. Durante la dittatura militare dei colonnelli, l'educazione civica divenne quindi uno strumento di propaganda politica, in pieno accordo con la sua nuova denominazione di «educazione politica». Dopo la caduta della dittatura militare e il ristabilimento della democrazia e del regime parlamentare, il governo di destra che assunse il potere dal 1974 al 1981 reintegrò l'«educazione del cittadino» nei programmi della scuola primaria e secondaria.

² Tra il 1983 e il 1984, sotto il governo del partito socialista greco, l'educazione ci-

nizzazioni internazionali. Il manuale di educazione sociale e politica per le 6^e classi non contiene neppure una parte specificamente dedicata all’Europa, ma si limita a riportare, in un capitolo intitolato «Coesistenza pacifica e cooperazione tra i popoli: le organizzazioni internazionali», alcuni testi relativi alle organizzazioni internazionali: in questa categoria sono raggruppate, oltre all’Onu e alla Croce rossa, anche l’Ue, – alla quale sono dedicati un breve testo e una cartina dei paesi membri –, e il Consiglio d’Europa³.

La seconda parte del manuale di educazione sociale e politica per le 3^e classi del ginnasio, intitolata «L’individuo, le organizzazioni internazionali e l’Ue», affronta il tema dell’Ue in alcuni sottocapitoli dedicati alla storia della sua fondazione, all’integrazione della Grecia nell’Ue, al passaggio dalla Ce all’Ue, ai diritti e ai doveri degli stati membri e dei cittadini europei, e infine alle identità europea e greca.

Nel capitolo sulle istituzioni politiche internazionali del manuale di *Introduzione al diritto e alle istituzioni politiche*⁴ vi è un testo dedicato all’Ue, nel quale si affrontano i seguenti temi: obiettivi poli-

vica per la scuola primaria assunse la nuova forma di «educazione sociale e politica». Nel 1988 la disciplina venne introdotta, con la stessa denominazione, anche nelle 3^e classi del ginnasio, in sostituzione degli «elementi del regime repubblicano». Il terzo anno del ginnasio, frequentato da ragazzi di 15-16 anni, corrisponde all’ultimo dei nove anni di scuola dell’obbligo previsti dal sistema scolastico greco. Nel 1988 venne introdotta nelle 2^e classi del liceo una nuova disciplina denominata «introduzione al diritto e alle istituzioni politiche», che sostituì l’insegnamento degli «elementi del regime repubblicano e principi di scienza politica» introdotto cinque anni prima nelle 3^e (e ultime) classi del liceo.

³ Secondo il testo dei programmi, gli obiettivi della materia denominata «educazione sociale e politica» sono i seguenti: *a)* apprendere l’organizzazione e il funzionamento della società greca e i valori sui quali essa poggia; *b)* comprendere l’importanza delle istituzioni sociali e politiche per la persona e per la collettività; *c)* sviluppare un atteggiamento critico verso i problemi contemporanei; *d)* infondere una coscienza sociale e incoraggiare una partecipazione attiva e responsabile alla vita della società democratica; *e)* acquisire una sensibilità nei confronti della comunità internazionale.

⁴ Nell’introduzione del manuale si sottolinea che l’obiettivo degli autori consiste nel familiarizzare gli studenti con i concetti e i termini del sistema politico e istituzionale del paese, al fine di aiutare i cittadini a esercitare più consapevolmente i propri diritti e adempiere più responsabilmente i propri doveri.

tico-economici, unione politica e economica, trattato di Maastricht, principali organi dell'Ue, – parlamento europeo, tribunale delle comunità europee, organi amministrativi, ecc. Nello stesso capitolo si accenna inoltre al Consiglio d'Europa, alla Nato e alla conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa.

La disciplina denominata «Noi e il mondo: studio dell'ambiente», insegnata nelle 3^e e 4^e classi della scuola primaria, comprende elementi di educazione civica, di geografia, di storia, di biologia e di botanica⁵. Il manuale per le 3^e classi non fa alcun cenno all'Europa, mentre quello per le classi successive contiene un paragrafo dedicato agli obiettivi dell'Ue e ai paesi che ne fanno parte. Il capitolo che comprende questo paragrafo s'intitola «I popoli vicini dell'epoca contemporanea», e è corredato di una cartina dell'Ue.

Il manuale di geografia, intitolato *La nostra terra*, per le 5^e classi della scuola primaria, contiene un capitolo dedicato all'Europa dal punto di vista geofisico, del suo clima e della sua vegetazione. Vi si trovano una cartina geofisica e politica, una tabella che elenca i principali rilievi montuosi e i maggiori corsi d'acqua, una carta climatica e una fotografia che raffigura le foreste dell'Europa centrale. Il manuale per le 6^e classi contiene invece un capitolo dedicato allo studio politico dell'Europa, – e degli altri continenti –, con una tabella che ne elenca gli stati. Il testo sull'Ue è assolutamente identico a quello incluso nel manuale di geografia per le 5^e classi. Nel manuale di geografia per le 1^e classi del ginnasio vi è invece un breve elaborato sull'Europa, – contenente dati sulla superficie, sulla popolazione, sulle caratteristiche geofisiche –, compreso in un capitolo dedicato ai continenti che riporta anche una tabella dei paesi europei e una cartina del continente. Per contro, il manuale di geografia per la 2^a classe del ginnasio dedica uno spazio assai ampio all'Europa, che viene studiata attraverso cartine, descrizioni degli abitanti, della civiltà, dell'ubicazione e dell'importanza culturale delle principali città, della storia geologica del continente e della sua vita economica; vi è inoltre un testo specificamente dedicato all'Europa unita. In ciascuna di queste unità, lo studio dell'Europa viene affrontato mediante la comparazione con la Grecia.

⁵ Questa disciplina è assai simile a quella un tempo denominata «conoscenza della patria», o *heimatkunde*.

Nel manuale intitolato *Argomenti di storia*, utilizzato nell'ambito della disciplina facoltativa della storia per le 2^e classi del liceo, – a cui accedono allievi di 16 anni –, vi è un capitolo intitolato «La Grecia e l'Unione europea»⁶. Gli argomenti trattati sono i seguenti: la «contraddizione europea» e la dinamica dell'unificazione, la nascita e l'evoluzione della Ce, il suo carattere, le sue istituzioni e il suo contenuto, la Grecia nella Ce, le prospettive dell'Ue.

3. *L'idea d'Europa nei manuali di educazione civica*

Nell'introduzione alla parte del manuale di educazione sociale e politica per le 3^e classi del ginnasio intitolata «Comunità internazionale, relazioni internazionali e organismi internazionali»⁷ si afferma che l'obiettivo di quella trattazione consiste nel rispondere all'esigenza di cooperazione delle organizzazioni internazionali. La presenza tra queste dell'Ue è giustificata dalla messa in risalto del suo carattere di organizzazione sovranazionale intergovernativa. E, al proposito, si legge che:

l'Ue, in ragione della particolarità della sua esistenza politica e del costante processo di trasformazione in unione monetaria e politica,

⁶ Nello stesso manuale vengono trattati i seguenti argomenti: la questione macedone, le relazioni greco-albanesi, la questione di Cipro, l'Ue, l'ellenismo della diaspora. Il manuale è stato pubblicato successivamente alla crisi che ha fortemente deteriorato le relazioni tra la Grecia e la Repubblica ex jugoslava di Macedonia, alla quale la Grecia contesta il diritto di assumere la designazione ufficiale di Macedonia. Il manuale presenta tali argomenti come «temi di interesse nazionale», al fine di dar loro delle risposte storiche e politiche, giustificando al tempo stesso le decisioni di natura politica. È per questo motivo che ci è parso assai interessante includere nella nostra analisi del concetto di Europa un manuale che attribuisce particolare risalto alla questione dell'unificazione europea, e non alla storia della nozione di Europa o dei paesi europei.

⁷ Si tratta della terza parte del manuale. Le due parti precedenti sono dedicate a «l'individuo e la società», – raggruppamenti sociali, istituzioni sociali e civilizzazione, socializzazione e controllo sociale, problematiche sociali, trasformazioni sociali e culturali –, e a «l'individuo e la *civitas*», – forme di organizzazione politica, la democrazia e le sue forme, la democrazia e la costituzione, la Grecia come *civitas* democratica, la società dei cittadini.

non è più classificata tra gli organismi internazionali: il suo studio viene pertanto affrontato in questa parte del volume, poiché i fenomeni politici che vanno emergendo e i legami che si creano tra i paesi membri riguardano soprattutto lo sviluppo delle relazioni internazionali e interstatali [Aa.Vv. 1998, pag. 242]⁸.

Si sottolinea inoltre che l'efficacia di ogni organizzazione è garantita dal sentimento di appartenenza a un organismo che travalica le frontiere nazionali, e che tale sentimento deve essere instillato nei cittadini.

La cittadinanza europea è, nel caso dell'Ue, ciò che rafforza il sentimento di appartenenza all'Europa.

Il secondo capitolo, intitolato «Unione europea», occupa una trentina di pagine, – ovvero circa un decimo del manuale –, ed è arricchito da un gran numero di fotografie, questionari, attività di vario genere, e da una vasta bibliografia. Dopo una ricostruzione storica della fondazione dell'Ue, il testo si accinge a spiegare il significato del termine «Unione europea», evidenziando che:

con l'espressione «unificazione politica» i teorici delle scienze politiche alludono a quel processo che ha avuto inizio in Europa e che ha come scopo l'unione politica degli stati indipendenti di tutta l'Europa [pag. 271].

La storia dell'unificazione europea inizia con un'analisi dell'Europa in quanto unità geografica e culturale, al fine di evidenziare, secondo quanto affermano gli stessi autori, il contributo della Grecia al progetto europeo. Il discorso si apre pertanto con un accenno all'Europa nella mitologia greca: una fotografia mostra un mosaico rinvenuto a Sparta, che raffigura il rapimento di Europa. Gli studenti sono invitati a commentare quella rappresentazione dell'Europa paragonandola a un'altra immagine tratta da un quadro custodito presso il museo del Louvre. In seguito si fa riferimento alla realtà

⁸ Nel manuale, i termini ai quali gli autori attribuiscono particolare importanza sono scritti in neretto.

culturale dell’Europa, che ha condotto alla genesi dell’idea di Europa unita, ponendola in rapporto con l’identità collettiva fondata sulla comunanza di valori, storia, origini e interessi, ben lontana dalle differenze e dai particolarismi delle civiltà degli stati europei contemporanei. Si pone l’accento sui legami che uniscono i popoli europei: in primo luogo il cristianesimo, l’ideologia ecumenica greca, ma anche l’organizzazione dello stato romano e il diritto romano. Per meglio chiarire questo punto, gli autori completano il testo con illustrazioni che raffigurano un’icona ortodossa e alcuni monumenti della Grecia antica, tra cui l’Acropoli. L’obiettivo consiste dunque nell’esaltare il ruolo della civiltà greca antica e l’influenza che essa ha esercitato sugli altri paesi, giustificando in tal modo l’appartenenza della Grecia all’Europa e rivendicando per essa un ruolo di primo piano. Questo punto viene ribadito dalla constatazione che intellettuali come Kant, Victor Hugo, Comenius, oltre a numerosi politici europei, abbiano cercato di fondare l’identità europea sui valori dell’educazione greca [pag. 273]. In particolare, si fa riferimento all’idea di Comenius, secondo il quale l’istruzione comune potrebbe condurre i popoli sulla strada della conoscenza reciproca e dell’armonia tra le nazioni.

In seguito, il manuale presenta i diversi tentativi di costruzione dell’Europa unita: alcune foto illustrano la firma del trattato di Roma, del trattato costitutivo della Ceca, un ritratto di Jean Monnet, considerato il padre dell’Ue; segue una tabella che elenca gli stati membri dell’Ue e la data del loro ingresso. Vi è infine una fotografia scattata al momento della firma della convenzione per l’integrazione della Grecia. Si affronta quindi il tema della trasformazione della Ce in Ue e del trattato di Maastricht. Il manuale riporta inoltre per intero la terza parte del trattato di Maastricht, dedicata all’istruzione, alla formazione professionale e ai giovani. Si descrivono quindi il funzionamento degli organi dell’Ue, il processo di creazione di una normativa comunitaria e l’operato legislativo della Ce.

Il capitolo viene completato da illustrazioni che raffigurano le bandiere dei paesi membri, la moneta comune, il passaporto europeo, l’organigramma dei comitati parlamentari, il manifesto per la giornata dell’Ue, che cade il 9 maggio, gli edifici che ospitano il Tribunale europeo e il Consiglio d’Europa. La «trasparenza delle

decisioni» e la «riduzione del deficit democratico» sono quindi citate come due elementi chiave della partecipazione dei cittadini all'Ue e, al tempo stesso, come condizioni necessarie ai fini dell'unificazione. Vi si afferma che:

la democrazia europea, al pari di tutte le altre forme di democrazia, implica tra l'altro la partecipazione dei cittadini alle decisioni che li riguardano [pag. 291].

Il discorso si amplia quindi ai diritti e ai doveri degli stati membri e dei cittadini europei: il dovere di prendere parte alle decisioni e di rispettarle, di lavorare per lo sviluppo e il rafforzamento della democrazia, della sicurezza e della pace, di intraprendere azioni politiche comuni per la protezione dell'ambiente, la salute pubblica, la difesa del diritto al lavoro, e contro l'emarginazione sociale.

Facendo riferimento alla perdita di poteri parlamentari e democratici, insita nel trasferimento delle competenze all'Ue e non compensata da un aumento del controllo democratico su questi organi, – il cosiddetto «deficit democratico» –, gli autori del volume si affrettano a sottolineare che l'Ue rispetta l'identità nazionale dei suoi stati membri, la loro storia, la loro lingua, la loro civiltà e le loro tradizioni.

La diversità culturale degli stati membri e delle periferie creatasi nel corso della storia è protetta e rafforzata, in quanto parte integrante di una civiltà europea e internazionale [pag. 281].

Il manuale tratta inoltre il tema della cittadinanza europea, illustrando il complesso di diritti e doveri e la coscienza comune che tale cittadinanza implica. Segue quindi un testo relativo all'identità greca e ai suoi rapporti con l'identità europea, ove viene sottolineato che:

l'Unione non interviene direttamente sulle normative interne dei paesi membri, ma è favorevole allo sviluppo e alla salvaguardia del loro patrimonio culturale.

Il consolidamento dell'identità nazionale e la conoscenza della storia e delle tradizioni locali sono presentati non come elementi

Despina Karakatsani

contraddittori in un progetto che mira al riavvicinamento dei popoli, bensì come una condizione necessaria all'applicazione di un sistema ecumenico. Infatti,

le società contemporanee, multinazionali e plurilingue, presentano al loro interno delle differenze culturali e considerano i loro cittadini al tempo stesso come cittadini di quella nazione e cittadini del mondo [pag. 297].

Il rispetto dell'altro e delle differenze culturali è presentato come garanzia della fondazione e della sopravvivenza di una società internazionale pacifica, come strumento per la difesa della democrazia nel vero senso del termine. In quest'ultima parte del manuale si trova riprodotto il quadro di un pittore greco che, accostando statue classiche e forme astratte, illustra il rapporto tra la civiltà greca e il mondo occidentale; seguono una fotografia della scuola della comunità filippina residente in Grecia e una fotografia di una classe canadese in cui studenti e insegnanti di origine greca partecipano alla celebrazione della ricorrenza nazionale greca del 25 marzo. Il capitolo si conclude con una serie di domande e proposte di attività. Gli studenti sono invitati a preparare un questionario sugli organi dell'Ue e sulla cittadinanza europea e a analizzare le risposte ricevute, a descrivere i loro sentimenti nei confronti degli studenti greci che vivono all'estero e del nuovo paese nel quale sono destinati a vivere, a riflettere su come sia possibile coesistere conservando la specificità nazionale greca, a fare una piccola ricerca sugli anni di soggiorno in un paese straniero necessari all'ottenimento della cittadinanza di quel paese.

Il manuale per le 2^e classi del liceo intitolato *Introduzione al diritto e alle istituzioni politiche* comprende le seguenti unità didattiche: la democrazia in quanto valore e sistema, – partecipazione politica e valori, sovranità popolare, diritti sociali, stato sociale, globalizzazione e universalismo –, il diritto, – tipologie del diritto, funzionamento del sistema giuridico greco, funzionamento dello stato –, e le istituzioni politiche internazionali. In quest'ultimo capitolo vengono analizzati il ruolo e il funzionamento degli enti politici internazionali: la Società delle nazioni, l'Onu e i suoi organi principali, l'Ue. Le fasi iniziali del cammino verso l'unificazione

europea sono presentate come un tentativo di cooperazione pacifica tra paesi da poco usciti dalla seconda guerra mondiale. Più precisamente, le ragioni politiche che hanno condotto all'unificazione europea sarebbero, secondo gli autori del manuale, la volontà di mettere fine alle secolari rivalità tra le nazioni europee, il desiderio di trasformare l'Europa in una grande potenza in grado di garantire la pace a livello internazionale e prestare aiuto ai paesi che ne avessero bisogno, e l'ambizione di dare alle nazioni europee una statura internazionale sufficiente a fare da contrappunto al bipolarismo tra Stati Uniti e Unione sovietica. Nello stesso capitolo viene quindi affrontato il tema dei vincoli di carattere economico che hanno reso necessaria l'unificazione europea. Questi ultimi si inseriscono nell'ambito di un più vasto progetto mirante a rimuovere gli ostacoli al libero scambio creando un grande mercato a beneficio dei consumatori, a eliminare i controlli alle frontiere dei paesi membri e a incentivare le attività su scala europea, al fine di garantire un miglioramento del livello di vita della popolazione. La storia dell'unificazione è presentata come una successione di tappe: i trattati di Parigi e di Roma, l'unione doganale, l'allargamento della comunità ai nuovi paesi, la firma del trattato di Maastricht. Vengono quindi descritti i principali argomenti trattati in occasione dei consigli intergovernativi: l'ampliamento delle competenze del Consiglio d'Europa, l'ipotesi di un'unione monetaria a due velocità, – si sottolinea il fatto che la Grecia e la Danimarca fanno parte del «secondo scaglione» di paesi –, la messa in atto di iniziative efficaci nel quadro della politica estera comune e della sicurezza politica, il rafforzamento delle normative a contenuto sociale e la promozione di un'«Europa dei cittadini». Va sottolineato che, per ciò che concerne motivazioni e obiettivi dell'unificazione europea, il capitolo si ferma alla superficie, al livello delle dichiarazioni istituzionali, senza approfondire l'analisi e senza esprimere giudizi critici in relazione all'evoluzione e all'applicazione di certe normative, o agli eventuali problemi insorti a tale proposito. Gli autori del manuale sviluppano la parte critica nel capitolo di testo intitolato «Le minacce e i pericoli per la democrazia di oggi», dedicato alle contraddizioni tra la crescente globalizzazione dell'economia e dell'informazione e la mancata applicazione dei valori della democrazia e dei diritti umani, sostenendo che:

a fronte di un'esigenza universale di rispetto dei diritti umani, non esistono meccanismi politici in grado di garantire tali diritti ai membri della società internazionale [Aa.Vv. 1998, pag. 39].

Il manuale sottolinea inoltre i problemi connessi al diffondersi degli atteggiamenti xenofobi, del non rispetto dell'altro, visti come risultati della difficile situazione economica creata dalla globalizzazione. E afferma testualmente che:

[...] i movimenti migratori delle popolazioni dell'Europa orientale verso i paesi più ricchi dell'Europa occidentale innescati dalla precarietà della situazione economica a seguito della disgregazione dell'Unione Sovietica, i flussi che dai paesi poveri del Sud si muovono verso il Nord del mondo, sono all'origine degli eccessi xenofobi [pag. 40].

Le esercitazioni poste alla fine del capitolo invitano gli studenti a riflettere sul ruolo delle varie organizzazioni internazionali e sul significato della presenza della Grecia nell'Ue.

4. Aspetti dell'Europa nei manuali di geografia e di storia

I manuali di geografia destinati alla scuola primaria, tra cui *La nostra terra*, pongono l'accento sul contributo dell'Ue alla risoluzione pacifica delle controversie tra paesi membri, sull'unità dei popoli e sulle iniziative attuate nell'interesse del progresso comune. Le esercitazioni contenute nei testi invitano gli studenti a identificare sulle cartine geografiche i principali gruppi linguistici e religiosi dell'Europa, a discutere in classe sul significato e sugli obiettivi dell'Ue.

Nel manuale di geografia per le 2^e classi del ginnasio l'Europa viene dapprima presentata in una prospettiva geofisica, con l'aiuto di alcune cartine. Si scrive che:

l'Europa è una grande penisola dell'Asia [Eurasia], separata da quest'ultima da frontiere comuni [la catena degli Urali a nord, quindi il Caucaso], che tuttavia, per ragioni storiche, ha acquisito la denominazione di continente [Aa.Vv. 1999², pag. 24].

Soltanto in questo manuale è presente un capitolo dedicato all'evoluzione della vita umana in Europa, – caccia, agricoltura, industria –, alla civiltà dei paesi europei, – religioni, lingue, regimi politici, – all'organizzazione, alla posizione e al significato culturale delle principali città europee, alla storia geologica dell'Europa e alla sua vegetazione. Pur ammettendo l'esistenza di differenze tra le varie nazioni, si elencano quelle che vengono considerate le caratteristiche generali del continente: tasso elevato di urbanizzazione, grande sviluppo delle produzioni industriali e del commercio, alto livello di istruzione della popolazione, buona situazione sanitaria, notevole densità delle reti di trasporti e di comunicazioni. Gli autori accennano quindi agli obiettivi generali dell'Ue, alla sua evoluzione e alle caratteristiche dei suoi organismi internazionali, presentati in maniera piuttosto sintetica. Viene poi affrontato il tema delle enormi contraddizioni tra i paesi dell'Unione, – grande ricchezza del «centro» e povertà delle «periferie» –, quindi si fa cenno ai problemi della disoccupazione, – che interessa il 10 per cento della popolazione –, e dell'inquinamento ambientale. A tale proposito, si afferma che la creazione delle casse comunitarie a sostegno delle regioni povere e l'attuazione dei programmi comunitari potrebbero contribuire a porre le premesse per uno sviluppo soddisfacente. Le attività proposte alla fine del capitolo esortano gli studenti a riflettere su quali paesi possano essere collocati al «centro» o alla «periferia» dell'Unione, e sulle difficoltà che possono scaturire dalle disparità tra questi due gruppi di paesi. Un'altra esercitazione invita gli studenti a individuare sulla cartina la città di Maastricht e a riflettere sugli elementi che potrebbero giustificare la grande notorietà conquistata negli ultimi anni da questo piccolo centro.

L'autore del capitolo dedicato all'Europa e all'Ue all'interno del manuale *Argomenti di storia*⁹ sottolinea, in un testo dedicato alle «contraddizioni dell'Europa» e alla «dinamica dell'unificazione», che il tentativo democratico di sviluppare e realizzare attraverso la civiltà il significato dell'esistenza umana ha avuto inizio in Europa. Si afferma quindi che le origini dell'Europa risalgono al pensiero e alla civiltà della Grecia:

⁹ Ciascuno dei temi affrontati nel manuale è stato affidato a un autore diverso.

l’Europa in quanto concetto culturale è dunque nata in Grecia e non è possibile comprendere l’Europa senza la Grecia, né la Grecia senza l’Europa [Ioakemidis 1999², pag. 159].

Nessun altro sistema politico di valori e di istituzioni, a parte quello sviluppatosi in Europa a partire dalla filosofia greca e arricchitosi grazie agli apporti della civiltà romana e del cristianesimo, ha come suo obiettivo principale:

il rispetto e la realizzazione dell’uomo ai fini di garantirgli libertà di espressione e di attività [in neretto nel manuale].

Il pluralismo e la pluralità delle idee rappresentano quindi una caratteristica propria dell’Europa: al tempo stesso, l’Europa si rivela un luogo di «contraddizioni creative», avendo conosciuto sia la democrazia, sia l’assolutismo nelle sue varie forme. La Ce viene presentata come un’istituzione in grado di garantire la coesistenza pacifica delle nazioni, senza annullare i singoli stati nazionali e le varie identità culturali. L’autore del manuale sostiene, a differenza di tutti gli altri autori, che l’idea di un’unione europea ha fatto la sua prima comparsa nel XIV secolo, e si è rafforzata soprattutto dopo la costituzione degli Stati Uniti alla fine del settecento. Più oltre, facendo riferimento alle conseguenze politico-economiche della guerra, alla dislocazione dei centri di potere a livello internazionale e al rifiuto del ruolo tradizionale degli stati nazionali nel continente europeo, l’autore elenca i due elementi più significativi per la promozione dell’idea di unificazione europea, vale a dire l’egemonia politica dell’Unione sovietica in Europa orientale e il grande prestigio della Germania occidentale, definitivamente riconciliatasi con la Francia. Il manuale mette inoltre l’accento sui vantaggi economici e politici che derivano alla Grecia dall’adesione alla Ce: un rafforzamento del suo ruolo internazionale, dal momento che la Grecia ha la possibilità di influire sulla formazione delle politiche comunitarie e di promuovere i propri interessi nazionali; la tutela della sua sicurezza e della sua indipendenza; l’attiva partecipazione all’avvenire dell’Europa; il consolidamento del regime democratico all’interno del paese; la modernizzazione economica e sociale, grazie alle sovvenzioni ri-

cevute dalla Comunità. Inoltre, la Grecia promuove la trasformazione della Comunità in Ue su basi federali, con una politica esterna e una difesa comuni, con strumenti e politiche finalizzati al rafforzamento della coesione economica e sociale, allo sviluppo delle istituzioni su basi democratiche e al rafforzamento del ruolo del Consiglio d'Europa.

L'autore evoca brevemente le maggiori difficoltà incontrate nel processo di unificazione, sottolineando soprattutto gli aspetti positivi dell'Ue e i vantaggi che ne derivano per la Grecia. Egli dà un'immagine ingentilità dell'Europa, suggerendo l'idea di una Grecia ciecamente devota agli ideali europei:

La Grecia è la nostra patria, ma l'Ue è il nostro futuro [Ioakemidis 1999², pag. 168].

Seguono un grafico che descrive l'evoluzione della popolazione studentesca in Europa, una tabella che illustra l'attaccamento dei giovani ai valori europei, – in primo luogo la pace, quindi la civiltà, la democrazia, lo stile e il livello di vita –, e un'altra tabella contenente dati sul numero di cittadini della Comunità che risiedono in un altro stato membro.

Conclusione

In generale, i manuali scolastici greci non dedicano molto spazio all'Europa. Soltanto il testo di geografia destinato alle 2^e classi del ginnasio fa dell'Europa il proprio tema centrale, pur rapportandola costantemente alla Grecia. Negli altri manuali di geografia, l'Europa è analizzata nell'ambito dello studio dei continenti, e assume una realtà prevalentemente geografica e geofisica: la superficie, le caratteristiche generali, la densità della popolazione, la vegetazione, i fiumi, i rilievi montuosi sono studiati con l'aiuto di scritti, cartine e tavole; si passa quindi a uno studio del sistema di organizzazione delle grandi città europee, della loro collocazione e significato culturale, dell'economia, dell'industria, delle reti di trasporti e del turismo. Nei manuali di educazione civica, invece, l'Europa non esiste se non all'interno dell'Ue, della quale viene descritta l'evoluzione

storica: le ragioni della fondazione, gli obiettivi principali, le tappe successive dello sviluppo con i vari trattati, convenzioni e una breve analisi delle conseguenze. Non manca peraltro una descrizione del funzionamento dell’Ue, mediante la presentazione del ruolo delle sue organizzazioni e istituzioni. In numerosi manuali si rivela una volontà di convincere i lettori dell’importanza del contributo dato dalla civiltà greca antica alla cristallizzazione del concetto di Europa, all’acquisizione delle sue origini mitologiche. Si tende pertanto a esaltare il ruolo della civiltà greca e del cristianesimo ai fini del consolidamento dei legami tra le nazioni europee, della concezione, della costruzione e del consolidamento dell’Ue.

Assai spesso, l’Ue viene classificata tra le organizzazioni internazionali, con una presentazione che nella maggior parte dei casi privilegia il punto di vista istituzionale. La distinzione tra gli organismi internazionali creati dagli stati e le organizzazioni non governative compare assai di rado. Soltanto alcuni manuali accennano al Comitato internazionale della Croce Rossa (Cicr) e a Greenpeace; un altro si limita a citare Amnesty International, senza analizzare né il ruolo, né gli obiettivi. Altre importanti organizzazioni non governative come Médecins du monde, la Commissione per i rifugiati, l’Organizzazione internazionale dei datori di lavoro, la Commissione internazionale dei giuristi, l’Organizzazione internazionale del lavoro, sono del tutto ignorate. Il funzionamento dei vari organi dell’Ue è messo in risalto attraverso le dichiarazioni istituzionali e i testi ufficiali, senza alcun cenno critico alle modalità con cui questi vengono concretamente attuati. Si parla in modo piuttosto vago di esigenze di democratizzazione, della necessità di colmare il deficit democratico applicando criteri di trasparenza nelle decisioni, senza spiegare che cosa tutto ciò significhi in termini politici. L’accento viene posto soprattutto sugli aspetti organizzativi, con scarsissimi riferimenti alle problematiche culturali connesse alle diverse civilizzazioni dei paesi membri, lingue, religioni e tradizioni. La realtà dell’Ue, i problemi della vita quotidiana dei suoi cittadini, – quali disoccupazione, pregiudizi, nazionalismi, società multiculturali, xenofobia, razzismo, violazioni dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali –, e i problemi reali con i quali l’Ue deve confrontarsi, vengono talvolta nominati, ma mai analizzati in profondità. Lo stesso vale per le

iniziativa adottate dall'Unione e per i progetti europei destinati a promuovere lo sviluppo tecnologico, la competitività delle produzioni agricole e industriali, la gestione delle materie prime, il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro all'interno dell'Unione ma anche all'esterno, – si pensi in particolare ai contributi per lo sviluppo del terzo mondo. Nella maggior parte dei manuali la politica interna e estera dell'Unione, ovvero le sue relazioni con il resto del mondo e le varie iniziative messe in atto, non vengono trattate. Soltanto in un caso si fa cenno alla strategia politica europea volta a creare una maggiore coesione sociale e economica, rafforzare la solidarietà e eliminare le diseguaglianze tra nord e sud del mondo. La vita dell'Europa con le sue varie realtà e i suoi problemi, – il cittadino europeo come consumatore-lavoratore-disoccupato, l'euro e le conseguenze della sua diffusione, gli obiettivi dell'unione economica monetaria, la qualità della vita quotidiana in relazione a problematiche quali la protezione dell'ambiente, la libertà di emigrare per stabilirsi e lavorare in altri paesi, le dogane, l'utilità e l'impiego dei passaporti –, non viene analizzata in modo dettagliato. Soltanto alcuni manuali vi alludono tramite le fotografie selezionate o le attività proposte agli studenti. Il manuale di educazione civica per le 3^e classi del ginnasio è l'unico a proporre un'analisi della cittadinanza europea. Il metodo didattico raccomandato dai manuali non si limita alla semplice formulazione di domande volte a accertare la capacità di riprodurre i contenuti del manuale, ma invita all'organizzazione di questionari, alla raccolta di materiali di vario genere, alla produzione di analisi e commenti, a un lavoro collettivo che favorisce lo sviluppo di una capacità critica.

L'Ue è dunque presentata in maniera idealizzata: il processo di unificazione europea viene abbellito mediante l'occultamento dei problemi o la loro riduzione ai minimi termini. Nella maggior parte dei casi, l'unificazione viene presentata come una sorta di panacea per tutte le difficoltà, come un cammino ideale verso la prosperità, l'uguaglianza, la libertà e la «felicità» di tutti i cittadini. Inoltre, il ruolo e il contributo dell'Ue sono sempre presentati come estremamente vantaggiosi per la Grecia: quest'ultima, per parte sua, è tenuta a dimostrare la propria riconoscenza verso l'Ue con l'obbedienza e il rispetto delle decisioni prese. La Grecia viene descritta come un

piccolo paese al quale è riservata una posizione di secondo piano nel quadro dell’Ue; al tempo stesso, tuttavia, essa si dimostra grande in virtù del suo passato storico e della sua civiltà. Di conseguenza, il contributo della Grecia si profila decisivo per il passato e il presente dell’Unione. L’esaltazione del glorioso passato nazionale che «illuminà» il mondo intero appare peraltro come un espediente destinato a minimizzare il ruolo che la Grecia occupa al momento presente e soprattutto i problemi che essa deve affrontare all’interno dell’Ue a causa delle contraddizioni esistenti tra le politiche e gli interessi comunitari e quelli nazionali. La civiltà greca è considerata superiore a tutte le altre, in quanto fondamento della moderna civiltà europea¹⁰. L’unificazione dell’Europa non viene presentata come un processo storico ancora aperto: al contrario, si tende a non mettere l’accento sulla portata delle divergenze e delle convergenze tra paesi membri, delle ineguaglianze in termini di elaborazione del senso politico del processo di unificazione. L’Europa è descritta come un’entità superiore a tutte le altre, un’entità che ingloba e ricopre ogni cosa. In tale ambito, la prospettiva nazionale viene oscurata dietro questa concezione generale. Inoltre, l’integrazione della Grecia con l’area mediterranea e balcanica è considerata come reale esclusivamente sul piano geografico, poiché dal punto di vista politico, sociale, economico e culturale la Grecia si colloca a pieno titolo nel mondo occidentale avanzato, e in particolare nel contesto dell’Europa occidentale. Qui essa occupa una posizione privilegiata, in quanto da essa provengono i fondamenti e i legami necessari alla sua sopravvivenza e alla sua prosperità. La posizione nei confronti dell’identità sovranazionale europea e degli altri popoli europei è pertanto caratterizzata da una certa ambivalenza. Da un lato si allude ai vantaggi che, ai fini degli interessi nazionali, sono connessi all’appartenenza a una solida associazione internazionale quale è l’Ue; dall’altro, tuttavia, si sottolinea la necessità di proteggere gli interessi nazionali e quell’identità nazionale che poggia su una molteplicità di elementi legati alla tradizione, alla storia, alla lingua, ai miti, all’arte, agli usi

¹⁰ Un’attività proposta dal manuale di educazione civica per le 3^e classi del ginnasio invita gli allievi a individuare gli elementi che dimostrano il carattere ecumenico della civiltà greca.

e costumi, ma anche all'istruzione: tale posizione potrebbe pertanto essere definita come una sorta di internazionalismo prudente. L'identità culturale greca è un valore da conservare, senza dimenticare che la coesistenza e il rispetto reciproco tra le civiltà contribuiscono a porre le basi per una civiltà universale dell'umanità.

Bibliografia

Aa. Vv.

- 1996⁷ *La nostra terra: manuale di geografia* (per le 5^e classi della scuola primaria), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1997⁷ *La nostra terra: manuale di geografia* (per le 6^e classi della scuola primaria), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1998 *Educazione sociale e politica* (per le 3^e classi del ginnasio), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1998 *Introduzione al diritto e alle istituzioni politiche* (per le 2^e classi del liceo), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1999² *Argomenti di storia* (per le 2^e classi del liceo, materia facoltativa), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1999² *Geografia* (per le 2^e classi del ginnasio), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1999¹⁵ *Noi e il mondo: studio dell'ambiente* (per le 4^e classi della scuola primaria), Atene, O. E. Δ. B.

Aa. Vv.

- 1999¹⁹ *Educazione sociale e politica* (per le 6^e classi della scuola primaria), Atene, O. E. Δ. B.

Ioakemidis, P.

- 1999² «La Grecia e l'Unione europea», in *Argomenti di storia* (per le 2^e classi del liceo, materia facoltativa), Atene, O. E. Δ. B.

Europa orientale

Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali?

La rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici russi
di «storia mondiale»

Michail A. Bojcov

Un'importante particolarità dei programmi d'insegnamento sovietici e attualmente russi è la rigida suddivisione in storia «nazionale» e «generale». Esistono due corsi diversi, indipendenti tra loro, con circa la stessa ampiezza di contenuto. Solo per quanto riguarda il XX secolo, i testi «nazionali» sono più dettagliati e ampi di quelli di storia «generale» e, solitamente, nelle ultime classi, vengono anche dedicate più ore di lezione alla storia russa. Per quanto riguarda la nostra ricerca, – cioè la dimensione europea –, sono soprattutto interessanti i testi di «storia generale» e solamente questi ultimi vengono considerati in questa relazione. Tali testi trattano delle più importanti azioni di politica estera della Russia, o meglio dell'Unione sovietica, e degli eventi di storia nazionale che hanno avuto ripercussioni particolarmente importanti sul mondo esterno, come a esempio la *perestrojka*.

Il piano di studi è strutturato cronologicamente; gli studenti russi devono avere un quadro unitario e completo del passato, a partire dalle prime civiltà sino ai nostri giorni. A prescindere da determinate differenze didattiche per i diversi gruppi d'età, i testi presentano ben poche diversità metodologiche. Devono essere «imparati», paragrafo per paragrafo, dall'inizio alla fine. Si possono perciò considerare tutti i temi trattati nel libro di testo come obbligatori. Come sempre, si pretende dagli studenti, in primo luogo, la conoscenza dei fatti. Per questa ragione, i testi russi sono solitamente ricchi di informazioni, ma non stimolano certamente lo sviluppo critico.

I libri di testo hanno tradizionalmente un ruolo centrale nell'insegnamento: normalmente, il testo è per gli studenti la fonte principale di apprendimento degli eventi storici. Molto spesso però pre-

tende anche di essere la base per l'interpretazione degli stessi. Anche se nel corso della lezione ci si serve di ulteriori fonti d'informazione, queste ultime non vengono certo usate in modo così sistematico e consequenziale come il libro di testo. In alcune scuole, vengono impiegati occasionalmente diversi libri, ma di solito la maggioranza degli insegnanti si limita a un solo testo che è giudicato, o dall'insegnante stesso o dal suo direttore, come il più idoneo alla classe. Durante la lezione vera e propria, il libro di testo viene letto solo in via eccezionale; di solito, gli studenti devono studiare a casa un determinato paragrafo e rispondere alle domande che sono formulate alla fine dello stesso. Durante la lezione, si controlla che gli studenti abbiano ben compreso il contenuto di ciò che hanno studiato e si spiega il tema del paragrafo successivo.

1. Medioevo e prima età moderna

Il «conceitto Europa» compare nei testi scolastici, che trattano il medioevo e soprattutto l'età moderna, molto più nettamente che in quelli che si occupano della storia del XX secolo; come in questi ultimi, esso viene però subito subordinato a altri concetti nel momento in cui si passa a considerazioni teoriche. Tali concetti sono soprattutto «il mondo» oppure «la civiltà mondiale» che si dividono a loro volta in una serie di dicotomie: «civiltà agricola - civiltà industriale», «società tradizionale - società industriale», «est-ovest», dove l'ultimo elemento di ogni coppia può essere, occasionalmente e in modo non molto sistematico, sostituito dal concetto «civiltà europea».

Cosa si intenda con il concetto-chiave «civiltà» viene esplicitamente spiegato in alcuni testi. Così si legge, infatti, nel testo di Kredler *Novaja istorija, čast' II* [1997]:

[Civiltà sono] estese comunità umane che vivono in un ambiente profondamente influenzato dall'uomo. Una civiltà si distingue dalle altre per la particolarità del suo sviluppo economico e culturale, per le tradizioni e le religioni, per il diverso atteggiamento dell'uomo verso lo spazio e il tempo. In Europa si è sviluppata una civiltà europea che viene anche definita occidentale e cristiana; nell'Estremo oriente si è

Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali?

formata la civiltà cinese-confuciana; nell'Asia del sud si è formata la civiltà indiana, nel Medio oriente, nell'Asia centrale e nell'Africa del nord, quella islamica [pag. 3].

Questa definizione sembra essere un classico per i vari autori, dato che viene ripetuta pari pari in un altro libro:

La civiltà è una estesa comunità di uomini che vivono in un ambiente profondamente influenzato dall'uomo e che hanno raggiunto un certo livello di sviluppo dell'economia e della cultura. Una civiltà si distingue dall'altra per particolarità della vita economica e culturale, per tradizioni e religioni, per il diverso atteggiamento dell'uomo verso lo spazio e il tempo, per il modo caratteristico di tale civiltà, e per lei sola, di intendere il mondo come una totalità [Žarova et al. 1997, pag. 5].

Qui vengono già nominate due civiltà europee: l'antica e la medievale [Žarova et al. 1997, pag. 6]. Più avanti [Žarova et al. 1997, pag. 119], compare ancora una «Nuova civiltà europea». A differenza di quanto sopra, *Istorija srednich vekov* [Bojcov e Šukurov 1995³, pag. 463] parla di una civiltà europea che è sopravvissuta alla crisi dell'antica Roma e che, evidentemente, dura ancora ai nostri giorni. Di una simile, per così dire «ininterrotta», civiltà europea parla anche *Novaja istorija 1500-1800* [Judovskaja et al. 1998², pagg. 3-4].

2. La geografia politico-culturale d'Europa

Per gli autori, il senso di «appartenenza all'Europa» è certamente forte, nonostante questa appartenenza venga di rado menzionata, – perché non serve discutere su quanto è già ovvio! Si mette preferibilmente in evidenza che «noi» apparteniamo alla civiltà industriale [Žarova 1997, pag. 6; Judovskaja 1998, pag. 6], cosa che da parte sua, – se si segue la logica dell'autore e la si proietta sul «noi» –, «ci» inserisce non solo in Europa, ma anche, alla fin fine, nell'occidente. La stessa dicotomia diventa sempre più chiara nei testi sul XX secolo. L'est lo si intende ora come «oriente» e non come «comunità socialista». Il precedente est socialista stava a cuore agli autori di testi scolastici; al contrario, il nuovo est è loro estraneo. La Russia si muove sempre più verso l'occidente.

Se, al contrario, si tentano precise «prese di distanza» dall’occidente, queste stesse si potrebbero almeno trovare in *Istorija srednich vekov*, dove Agibalova e Donskoj [1999⁵], forse con troppa consequenzialità, invece che di «Europa» parlano di «Europa occidentale e centrale» e con ciò regionalizzano in modo evidente i fenomeni da loro descritti invece di generalizzarli. Sembra comunque che non sempre sappiano con sufficiente chiarezza che cosa appartenga oppure no all’Europa. E così, improvvisamente, in una frase, Bisanzio viene esclusa dall’Europa:

[Le merci dalla Cina vennero esportate] a Bisanzio, nel Califfato di Bagdad ed in Europa [Agibalova e Donskoj 1999⁵, pag. 218].

Un’esplicita considerazione su cosa sia in realtà l’Europa si trova in *Novaja istorija, chast’ I* nel sottoparagrafo «L’Europa ‘geografica’ e ‘storica’». Si sostiene infatti che:

un geografo direbbe che è molto facile trovare l’Europa su una carta geografica: indicherebbe il continente europeo dall’Atlantico agli Urali. «Non è così semplice» dovrebbe controbattere al suo posto uno storico perché si dovrebbe sapere quale Europa si vuol vedere e in quale periodo storico.

Per me, come storico, l’Europa sono soprattutto gli Europei. La difficoltà sta nel fatto che si considerano europei popoli differenti in epoche differenti [Žarova et al. 1997, pag. 9].

Questa tesi viene ampliata da alcuni esempi:

Come Europa medievale si può indicare la comunità dei popoli cristiani... I popoli pagani, musulmani e altri non-cristiani non appartenevano al mondo dell’Europa medievale. Nell’Europa cristiana si devono però distinguere due comunità: una dell’occidente cattolico e un’altra dell’oriente ortodosso [*ibid.*, pagg. 9-10].

Gli autori precisano di volersi occupare principalmente della prima. Più avanti, il concetto «Europa» viene chiarito inoltre con il concetto di «occidente» come polo opposto a «oriente» e così descritto:

occidente e oriente sono due mondi diversi. All'occidente storico appartengono soprattutto quei paesi che sono abitati da europei, eredi degli antichi [greci-romani] e della civiltà medievale cristiana. La parte più importante dell'eredità occidentale consiste nel riconoscimento del diritto alla proprietà privata e dei valori della libertà personale [*ibid.*, pagg. 210-11].

La società occidentale è nello stesso tempo la società del progresso a differenza della società tradizionale in oriente [*ibid.*, pag. 212].

L'idea di libertà individuale come idea centrale della civiltà europea viene anche accentuata in altri testi scolastici. L'unica differenza riguarda l'eventuale inserimento di questa particolarità al primo posto in una lista di ulteriori particolarità. In *Novaja istorija 1500-1800* la civiltà europea viene descritta con i seguenti elementi caratterizzanti: «la cognizione scientifica, l'attiva creatività umana che modifica l'ambiente». A differenza delle società tradizionali, – evidentemente Judovskaja non vuole puntare il dito così apertamente in direzione «oriente» –, la civiltà europea ha innalzato la personalità allo stato di valore supremo. Ciò ha da parte sua condotto all'idea dei diritti umani e di società civile, a difesa della dignità e della libertà personale [Judovskaja et al. 1998², pag. 4]. In *Novaja istorija, čast' II* si parla subito di «imposizione dell'idea di libertà» come marchio della civiltà europea [Kreder 1997, pag. 4]¹. Contraddittoriamente, si dice poche righe più avanti che la maggior parte dei paesi dell'Europa continentale, nella prima età moderna, erano ancora fermi al concetto di assolutismo ed in nessun caso si trattava di stati di diritto. In ciò esiste già la base per la «classificazione» dei paesi europei. In pratica, da un lato chi governa sono altri e dall'altro ci sono quelli la cui partecipazione allo sviluppo economico e, soprattutto, al processo di industrializzazione è determinante. In conformità a ciò, viene stabilita una gerarchia di paesi, tra i quali l'Inghilterra predomina, seguita o dagli Stati Uniti o dalla Francia.

¹ Nell'età moderna ci furono in Europa cambiamenti che portarono alla graduale distruzione della società tradizionale. Le rivoluzioni borghesi in Olanda e Inghilterra portarono in questi paesi al graduale imporsi dello stato di diritto, fondato sul principio della supremazia della legge, della libertà politica e di iniziativa. Tuttavia, nella maggioranza degli stati dell'Europa continentale, a esempio in Spagna, Francia, Svezia, Prussia, Austria, ecc., dominava nella prima età moderna l'assolutismo.

Secondo Kreder, la rivoluzione industriale era cominciata in Inghilterra e in questo paese era già finita nella prima metà del XIX secolo; si estese poi agli Stati Uniti e agli altri paesi dell'Europa occidentale. Nell'Europa orientale, alla fine del medesimo secolo, la rivoluzione industriale non si era ancora conclusa [Kreder 1997, pag. 5]. Nei libri di testo si nota una sorta di competizione per il secondo posto in questa classifica tra Stati Uniti e Francia: a favore degli Stati Uniti c'è il loro puro capitalismo, per la Francia ci sono invece i numerosi e importanti eventi politici. Solitamente, la Francia ne esce vincitrice. Gli altri paesi seguono a distanza questi tre. Soltanto la Germania ottiene, improvvisamente, alla fine del XIX secolo un posto onorevole. Nella competizione tra due scale di valori, – libertà e successo economico –, domina, alla fine, secondo i nostri autori, il lato materiale. In conformità a ciò, vengono anche indicati, all'occasione, i «valori principali»:

Così si instaura in Europa e negli Stati Uniti, a partire dal XIX secolo, una civiltà che viene chiamata dagli studiosi industriale, in cui il progresso tecnico cominciò ad essere considerato il valore principale [Judovskaja et al. 1998, pag. 6].

Ritornando alla domanda sul raggruppamento dei singoli paesi a seconda dei loro valori, – cioè secondo il loro ruolo economico e politico –, si possono scoprire anche costellazioni abbastanza curiose. Così in *Novaja istorija, čast' II* l'intera Europa continentale appare in un capitolo, ma la Gran Bretagna viene trattata in un altro capitolo, insieme agli Stati Uniti. Questa associazione viene spiegata con lo sviluppo parallelo della democrazia nei due paesi [Kreder 1997, pag. 202].

Di regola, si possono definire abbastanza esattamente le frontiere del privilegiato mondo europeo, perché l'impero ottomano è nettamente separato dall'Europa. I paesi balcanici però, anche se conquistati dagli ottomani, vengono sempre considerati parte dell'Europa, sia durante la conquista turca [Agibalova e Donskoj 1999] che durante la liberazione [Kreder 1997, pag. 336 del capitolo «Balcani: nodo delle contraddizioni in Europa»]. L'appartenenza della Russia all'Europa viene presupposta e in parte anche rappresentata graficamente, come in *Istorija srednich vekov* [Agibalova e Donskoj 1999⁵, pag. 88], dove, sulla cartina economica dell'Europa

del XIV secolo, Pskov, Novgorod, Twer e Mosca vengono messe sullo stesso piano, – in quanto importanti soggetti del progresso economico –, di Bruges, Londra, Colonia e Milano.

Le ripercussioni dell’Europa sul resto del mondo consistono soprattutto in scoperte e conquiste, colonialismo, economia mondiale capitalistica e esportazione di idee. L’Europa influenza la «civiltà mondiale» [Žarova et al. 1997, pag. 7]. Persino i testi «orientati verso il mondo» rimangono sostanzialmente eurocentrici, anche se non proprio nel senso della definizione di *Novaja istorija, chast’ II* a pagina 216:

L’idea che l’Europa sia l’esempio che anche altri popoli devono seguire, si chiama centrismo-europeo. La civiltà mondiale si è formata completamente sotto il suo segno.

Così *Istorija srednich vekov* è inequivocabilmente eurocentrico: oltre all’Europa considera solo il mondo islamico. Anche se considervolmente «ecumenico», *Istorija srednich vekov* raggruppa tutte le culture non-europee in un capitolo finale, dove le stesse vengono presentate velocemente, in modo sintetico e abbastanza formale. Il ruolo marginale del mondo extraeuropeo appare anche nei restanti testi. Gli europei, visti dagli «altri», rimane un tema raro. In *Novaja istorija, chast’ I* si incontrano due sottoparagrafi simmetrici: «Il mondo degli indiani visto dai conquistadores spagnoli» e «Il mondo degli spagnoli visto dagli indiani» [Žarova et al. 1997, pagg. 269-70]. In modo «immaginativo» simile si può anche leggere la «Canzone del re Bombilo, capo della tribù wantaga» in *Novaja istorija, čast’ II* [Kreder 1997, pagg. 334-35]. In *Istorija srednich vekov* si trova una lunga descrizione da parte araba dei crociati. Tali «specchi degli europei» sono però rari. Più o meno vivacemente viene presentata la storia del nord e del sud America; in Asia si comincia nettamente a annoiarsi; sull’Africa non c’è praticamente nulla da imparare, a esclusione di nozioni e dati su colonialismo e schiavitù.

3. La trasformazione dell’Europa

Secondo gli autori russi di testi scolastici, la trasformazione della civiltà «europea» procedette attraverso le stesse importanti tappe, che

sono quelle di: rinascimento, scoperte, riforma, assolutismo, – e movimento dello stesso in direzione dello stato di diritto e del parlamentarismo –, rivoluzione, – «uno sconvolgimento basilare nella vita dell'uomo che porta alla dissoluzione di un ordine sociale per mezzo di un altro» [Judovskaja et al. 1998², pag. 106], avvenuta prima in Olanda secondo un'invenzione sovietico-marxista e successivamente in Inghilterra –, illuminismo, guerra d'indipendenza in America del nord e infine rivoluzione francese. Poi arriva la rivoluzione industriale, – la parola «rivoluzione» non viene usata in questo caso in russo, la parola «capitalismo», al contrario, è come sempre molto amata –, ma anche le guerre napoleoniche, le rivoluzioni del 1848, lo stato nazionale e il nazionalismo in relazione soprattutto all'unificazione di Germania e Italia, il colonialismo e infine l'imperialismo e le premesse alla prima guerra mondiale. La guerra dei trent'anni gode in Russia di scarsa considerazione; al contrario, le guerre napoleoniche sono molto importanti. In *Novaja istorija 1800-1918*, il capitolo relativo a queste ultime viene intitolato, molto pretenziosamente, «La costruzione della nuova Europa» [Judovskaja et al. 1998, pag. 65]; alla fine però si fa retromarcia [*ibid.*, pag. 304] senza dare ulteriori spiegazioni: lo scopo e il contenuto di questa svolta rimangono un mistero.

La riforma viene sempre considerata in modo positivo e acclamata quale importante contributo alla distruzione della società tradizionale, come a esempio in *Novaja istorija, chast' 1* [Žarova et al. 1997, pag. 405]. Occasionalmente, viene però giudicata in modo assai «protestante»:

Nel XVI secolo il mondo europeo fu sconvolto da una rivolta religiosa che venne profondamente influenzata dal rapido sviluppo della cultura, dalla nascita del capitalismo e dal desiderio di una più ampia libertà personale e maggiore autonomia. La riforma cambiò il carattere spirituale, politico e economico della società europea [Judovskaja et al. 1998², pag. 87].

Il cristianesimo si presenta come base per l'unità della «cultura europea medievale» [Bojcov e Šukurov 1995³, pag. 463]. Del resto, fu nel medioevo che «l'Europa divenne Europa»; in questo periodo vennero poste le fondamenta per la sua supremazia economica e tecnica [*ibid.*, pag. 464]. Dell'influsso in tutto il mondo della civiltà

europea e della sua superiorità e conseguente supremazia, si parla principalmente nei testi successivi. In una forma o nell'altra, viene comunque sottolineato il fatto che la civiltà europea ha dato il contributo più importante all'intera civiltà mondiale. Gli inizi di questa «civiltà mondiale» si trovano, secondo *Novaja istorija, chast' I*, già nel XVI-XVIII secolo [Žarova et al. 1997, pagg. 7 e 209] sebbene i testi successivi, che si riferiscono al XX secolo, sostengano che la «civiltà mondiale» comincia solo ai giorni nostri o, addirittura, deve ancora cominciare.

I temi principali del XIX secolo, la situazione sociale dei lavoratori e il nascere del movimento socialista, vengono affrontati da angolature diverse, ma principalmente da un punto di vista social-democratico. I testi mostrano in abbondanza immagini della dura vita quotidiana dei lavoratori nei diversi paesi. Caratteristica per *Novaja istorija 1800-1918* è l'interpretazione romantica delle rivolte della classe lavoratrice. Il nazionalismo ha un doppio volto: da una parte viene accolta con favore la nascita degli stati nazionali, mentre dall'altra viene criticato il nazionalismo in sè. *Novaja istorija, čast' II* parla, a questo proposito, di:

idea di superiorità della nazione francese. Una tale opinione viene chiamata «nazionalismo» e i suoi sostenitori «nazionalisti».

Il nazionalista pensa che la sua nazione sia la migliore in assoluto e spiega le sue disavventure e sconfitte con oscure macchinazioni da parte delle altre nazioni. Il nazionalismo significa sempre inimicizia e sfiducia nei confronti degli altri popoli [Kreder 1997, pag. 162].

Poi si arriva all'affare Dreyfus e all'antisemitismo con il dire che:

il fatto che gli ebrei vivessero sparsi in molti paesi del mondo, venne preso a pretesto per evocare il mitico pericolo di un complotto mondiale ebreo.

L'evidente esempio della società francese viene qui caratterizzato come segue:

dalla monarchia, attraverso il rifiuto del nazionalismo, all'imporsi della democrazia [*ibid.*, pag. 164].

4. *La Russia tra Europa e Asia*

Il pathos per la «civiltà europea» o addirittura «mondiale», tipico degli autori di testi di storia generale, manca del tutto ai loro colleghi che si occupano di storia russa. Questi sono per lo più positivisti e evitano esplicite generalizzazioni e paralleli con l'Europa, persino dove sembra essere indispensabile, come nel caso di Pietro il grande, della guerra del 1812, ecc. Casualmente si trovano in alcuni testi affermazioni che indicano che tali paralleli sono continuamente sottintesi e non fanno altro che evidenziare il complesso d'inferiorità dei nostri autori, i quali tornano spesso sul seguente tema: la Russia ha raggiunto bene e in fretta i paesi più progrediti d'Europa, anzi, li ha addirittura sorpassati. Grazie alle riforme e al lavoro del popolo, non solo la Russia si pone allo stesso livello degli altri paesi a elevato grado culturale, ma addirittura li sorpassa [Buganov e Zyrjanov 1997, pagg. 5-8]. Ci si riferisce naturalmente alla letteratura russa quando si afferma che:

in Russia sono stati pubblicati più libri che in tutti gli altri paesi europei², a eccezione della Germania, che però ha stampato anche molti libri per conto della Russia [Kreder 1997, pag. 8].

Il secondo tipico motivo si spiega con le seguenti due citazioni:

«Il genio creativo del popolo russo» gli permette di prendere e far suo il meglio dai suoi vicini. Purtroppo, i russi hanno preso dai paesi vicini non solo il buono e l'utile, ma qualche volta anche, specialmente nel campo della vita intellettuale occidentale, cose che hanno portato distruzione [*ibid.*, pagg. 9-10].

La fine delle guerre con il nord e la firma della pace di Niestadt [significarono] la vittoria non solo sulla Svezia, ma anche su tutte le corti europee con i loro intrighi, inimicizie e oscure macchinazioni [*ibid.*, pag. 39].

² S'intende qui «in ogni altro paese europeo».

Un'altra tendenza, al momento più attuale, è quella che si può chiamare «eurasismo». La Russia appartiene contemporaneamente all'Europa e all'Asia. È legata all'Europa dalle comuni radici linguistiche e inoltre dalla religione, dalla cultura e dai continui contatti economici. Ma, nello stesso tempo, ha anche subito un forte influsso da parte dell'Asia. Da lì viene per esempio:

il «dispotismo centralizzato dell'amministrazione». Non per nulla la Russia è considerata l'unico paese euroasiatico del mondo. È un incomparabile ponte in cui si incontrano due civiltà, Europa e Asia, che si compenetranano e si influenzano scambievolmente [Sacharov e Buganov 1997, pagg. 7-8].

5. Il XX secolo

Secondo le nuove disposizioni del ministero russo della pubblica istruzione, la storia del XX secolo deve essere studiata una prima volta in forma breve nella 9^a classe e una seconda volta più dettagliatamente nelle classi 10^a e 11^a. Ci sono però molte scuole, – e sono particolarmente i licei –, che non accettano questa nuova struttura «concentrica». In tali scuole si studiano eventi e processi del XX secolo solamente nella 10^a e nella 11^a classe.

Nella storia del XX secolo sono considerati dei punti chiave le due guerre mondiali, il confronto tra i modelli di società capitalista e socialista, – attualmente lo è di più il confronto tra società democratica e totalitaria –, la decolonizzazione e infine il crollo del sistema socialista.

Naturalmente, il concetto «Europa» viene usato spesso. Si può addirittura affermare che la storia mondiale viene, in molti capitoli, ridotta a storia europea. Questo non significa però che gli autori tendano a dare molta importanza al concetto Europa.

a) Civiltà mondiale e ambienti culturali

In tutti i testi analizzati, l'idea di Europa gioca un ruolo importante ma, in nessun caso, il più importante. In primo piano c'è l'idea di una civiltà mondiale oppure di diversi «blocchi di civiltà e culture»

[Soroko-Cjupa et al. 1997²]. Si premette che l’Europa ha contribuito alla formazione della civiltà mondiale [Kreder 1996³] oppure che rappresenta una delle più importanti «zone di civiltà», – rappresentate per l’appunto da Europa, America, Asia e Africa [Soroko-Cjupa et al. 1997², pagg. 5 e 7; Kreder 1996³, pag. 5 «I paesi della civiltà europea»]. In chiara contraddizione rispetto al presupposto di più «blocchi di civiltà» [Soroko-Cjupa et al. 1997², pagg. 258 e 283], *Mir v XX veke* a pagina 6 parla di «ristabilimento dell’unità della civiltà del mondo» dopo il crollo del socialismo. In questo testo manca la frase appropriata, e anche qualsiasi entusiasmo per il fatto che il mondo socialista è scomparso. *Noveišaja istorija. XX vek* e *Mir v XX veke* iniziano supponendo che l’Europa, all’inizio del XX secolo, sia stata il motore trainante come regione di civiltà nel mondo [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 5] oppure la più potente forza industriale e militare [Kreder 1996³, pagg. 8-14]. Ma precisano poi che anche le altre civiltà si modernizzarono e si assicurarono un posto:

All’inizio del XX secolo, la grande epoca dell’espansione europea giunse alla sua fine [Rodriges et al. 1998, pag. 7]... i popoli europei hanno allargato la loro supremazia quasi su tutto il globo terrestre [*ibid.*, pag. 8].

Colpiscono i titoli dei primi paragrafi di *Noveišaja istorija zaruběžnych stran. XX vek*: «Chiusura del processo di strutturazione del mondo eurocentrico» e «Trionfo del mondo eurocentrico». Questo testo intende l’Europa come parte dell’occidente, a cui evidentemente si oppone tutto il resto del mondo. Il XX secolo fu dominato da un gruppo di paesi, che vengono accomunati sotto la generica definizione di «occidente»; a tale gruppo appartengono Gran Bretagna, Francia, Germania, Russia (Unione sovietica), Italia, Spagna, Stati Uniti, Canada e altri; il mondo era eurocentrico, oppure in senso più vasto, euro-americanozentrico. Il resto di popoli, regioni, stati, viene considerato solo in ragione dei suoi rapporti con la storia occidentale.

L’Europa portò come contributo al mondo moderno il progredito e scientifico illuminismo, le idee dell’umanesimo, le grandi scoperte geografiche che misero in moto il processo di uniformazione verso un «ecumene», l’economia di mercato, le istituzioni della democrazia rappresentativa, le tradizioni del diritto, lo stato laico, fondato sulla divisione tra chiesa e stato, e molto altro ancora [Rodri-

ges et al. 1998, pag. 5]. A differenza di altri testi, *Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek* può addirittura determinare quando questa epoca di supremazia europea finì: al momento dell'attacco di Pearl Harbour [*ibid.*, pag. 10].

In tutti i testi la parola Europa, – e quindi in parte anche il concetto –, compare già nelle prime pagine. *Noveišaja istorija. XX vek* osserva questo nella premessa dal titolo «Il mondo all'inizio del XX secolo»:

Le donne in Europa portavano ancora le gonne lunghe e cilindro e cappello duro erano parte indispensabile dell'abbigliamento maschile.

Dietro questa frase si nasconde l'idea di Europa come unità culturale. E infatti, solo poche righe più avanti si asserisce che «cento anni fà» l'Europa dominava il mondo.

Alla domanda se l'Europa rappresenti una propria civiltà unitaria, i testi danno risposte più che altro indirette: prima esisteva una tale unità e forse tornerà a esistere nel futuro. Tra queste due tappe, però, si estendono decenni di scissione. E al proposito *Mir v XX veka* afferma che:

il crollo dei regimi totalitari nell'Europa orientale provoca una nuova situazione: in Europa viene nuovamente ristabilita l'unità, sulla base di una democrazia liberale e di un'economia a orientamento sociale [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 256].

Nel testo a pagina 274 invece che di «economia a orientamento sociale» si parla di «economia di mercato». La nuova acquisita «civiltà unitaria» può anche avere un significato più ampio nel senso che:

dopo il crollo del socialismo totalitario nell'Unione sovietica e nell'Europa orientale... si è presentata per la prima volta una situazione in cui quasi tutta la comunità mondiale si trova unita nel riconoscimento dell'importanza fondamentale dell'economia di mercato e della democrazia liberale [Kreder 1996³, pag. 289]³.

³ In *Novejšaja istorija zarubežnych stran 1914–1997* [Kreder 1999², pag. 333] si dice della nuova situazione in Europa: «Per la prima volta non esiste in Europa alcun regime autoritario o totalitario, per la prima volta la democrazia si è imposta dall'Atlantico agli Urali».

In questo senso, si postula una «certa unità di civiltà nel mondo». Le sue fondamenta consistono negli originari valori europei, che sono però arricchiti da valori di altri popoli, per cui si può ora parlare di valori universali [Kreder 1996³, pag. 289]. *Novejšaja istorija. XX vek* a pagina 399, è più eurocentrico: non parla di arricchimento da parte di altri, ma solo di valori universali, che hanno la loro origine in Europa. Secondo questo testo, si può formulare la trasformazione della posizione dell'Europa durante il XX secolo come segue: da centro di potere dominante a più importante fonte dei valori universali della civiltà.

Nel testo, la divisione dell'Europa nella seconda metà del XX secolo viene accentuata dal fatto che, per questa epoca, il concetto «Europa» viene subordinato e quasi cancellato da due ulteriori concetti quasi geografici, ossia «occidente» (a cui appartiene anche il Giappone) e «oriente» (con Cuba). In *Novejšaja istorija zarubežnych stran 1914-1997* [Kreder 1991³] resta solo l'occidente; l'oriente scompare e viene sostituito da due capitoli a carattere regionale: «Paesi dell'Europa dell'est» e «Asia, Africa e America Latina».

A differenza di *Novejšaja istorija. XX vek* e *Mir v XX veke*, a *Novejšaja istorija 1917-1939*, con la sua antiquata interpretazione dei fatti, rimangono estranee tutte le moderne speculazioni su civiltà regionali e mondiali. Per Manusević e gli altri autori del testo [1991³] il mondo, e l'Europa con lui, si dividono come sempre in paesi socialisti, paesi capitalisti e colonie. Secondo questa logica, l'Europa può essere più interessante di altre regioni solo in quanto qui esistono le migliori premesse per la rivoluzione, – o perlomeno per il sorgere e l'attivarsi di partiti comunisti e socialisti –, a causa della presenza di precise costellazioni politiche, economiche e sociali.

Novejšaja istorija 1939-1992 [Volk et al. 1993] si dedica esclusivamente all'epoca in cui l'Europa era divisa. Per questa ragione, gli autori parlano di Europa come unità solamente in due casi: durante la seconda guerra mondiale e, più tardi, dopo il 1990, – più che altro come possibile e desiderabile prospettiva:

I cambiamenti nell'Unione sovietica, nei paesi dell'Europa orientale, l'unificazione della Germania e i nuovi rapporti tra Stati Uniti e Unione sovietica hanno aperto una promettente prospettiva per lo sviluppo del processo unitario europeo.

Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali?

Tra il 1945 e il 1990 si parla praticamente di due parti d’Europa totalmente differenti tra loro, in quanto:

gli europei, dopo le grandi scoperte geografiche, hanno scoperto il mondo, se ne sono impadroniti e se lo sono diviso tra loro. Solamente poche cose potevano allora far pensare che, in futuro, l’Europa avrebbe perso la sua funzione di guida. Solo la fenomenale crescita degli Stati Uniti e la pericolosa e veloce trasformazione del Giappone in una grande potenza militare fecero presagire futuri cambiamenti nel ruolo dell’Europa [Volk et al. 1993, pag. 7].

L’interpretazione seguente dovrebbe convincere il lettore che l’Europa, all’inizio del secolo XX, era il «centro del mondo» [*ibid.* pag. 9]. In *Novejšaja istorija zarubežnych stran 1914-1997* non si parla più di abbigliamento; si comincia invece con la rivoluzione industriale nei «paesi dell’Europa occidentale e nel Nord America» e, poche righe più avanti, si dice «La rivoluzione industriale ebbe luogo nei paesi della civiltà europea» [Kreder 1999², pag. 5]. Nel campo della letteratura, della cultura e della scienza, il ruolo dell’Europa non viene esplicitamente nominato, ma balza agli occhi che la maggioranza dei personaggi citati in questo contesto sono europei.

Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek comincia con la descrizione del mondo «eurocentrico» [Rodriges et al. 1998, pag. 5]. In *Mir v XX veke*, già dalle prime righe, l’Europa viene caratterizzata come «zona di civiltà» [Soroko-Cjupa et al. 1999³, pagg. 5 e 7]. Tale concetto viene menzionato nel paragrafo 1 di *Novejšaja istorija 1917-1939*, e precisamente nel contesto di una possibile vittoria mondiale della rivoluzione socialista. Vi si sostiene che:

[i bolscevichi nutrirono la speranza di una crisi rivoluzionaria mondiale] e in prima linea dello sviluppo della situazione rivoluzionaria in Europa.

In *Novejšaja istorija 1939-1992* l’Europa viene citata nelle prime pagine al paragrafo 20 in relazione alla preparazione della seconda guerra mondiale. Si descrive come una serie di sospette mosse politiche di tutte le grandi potenze europee, – Russia compresa –, resero possibile lo scoppio della guerra.

In nessun testo sono chiaramente indicati i confini geografici dell’Europa. Normalmente viene presupposto che la Russia, o meglio l’Unione sovietica, appartengano all’Europa. Questa premessa non impedisce però a Kreder di usare occasionalmente la parola Europa in senso considerevolmente più ristretto, ossia riferita soltanto ai paesi dell’Ue. Così, quando alle pagine 201 e 270 di *Novejšaja istorija zarubežnych stran 1914-1997* [1999²] viene trattata la presa di posizione dell’Inghilterra prima del 1973 nei confronti dell’integrazione europea occidentale, si formula in chiari termini l’opposizione «Gran Bretagna e Europa». In *Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997²] è chiaro dal contesto che, non solo la Russia e i paesi balcanici appartengono all’Europa, ma anche una parte della Turchia.

b) Colonizzazione e decolonizzazione

Tutti i testi si occupano del problema di colonizzazione e decolonizzazione. *Novejšaja istorija. XX vek* pone l’accento sul fatto che la perdita di potere da parte degli stati europei dopo la seconda guerra mondiale ha posto le premesse per il crollo del colonialismo [Kreder 1996³, pagg. 262 e 337]. *Mir v XX veke* parla di due facce del colonialismo: lo sfruttamento delle colonie, ma anche il transfer in questi paesi di alcuni elementi progressisti del capitalismo europeo. Nega però che le metropoli abbiano veramente voluto favorire uno sviluppo progressista nelle loro colonie [Soroko-Cjupa et al. 1997², pagg. 41 e 43; Soroko-Cjupa et al. 1999³, pag. 283]. *Novejšaja istorija 1939-1992* conferma che i paesi europei non concessero volontariamente l’indipendenza alle loro colonie e che tuttora sfruttano la loro possibilità di esercitare una notevole influenza sulle stesse.

Novejšaja istorija 1917-1939 fa il punto su due processi: l’inizio del crollo del sistema coloniale e gli influssi negativi dei paesi imperialisti sullo sviluppo autonomo dei nuovi stati indipendenti. L’inizio del crollo avviene in concomitanza con la prima guerra mondiale e la nascita dell’Unione sovietica. Si sostiene che:

la maggior parte delle colonie e semicolonie seguirono la strada dello sviluppo capitalista: questo portò all’acutizzarsi delle contraddi-

zioni tra le forze produttive in sviluppo da un lato e gli ordini coloniali e semicoloniali dall'altro. Il crescente conflitto ebbe forzatamente come conseguenza un aumento delle lotte per l'indipendenza nazionale. La rivoluzione d'ottobre ebbe inoltre un enorme influsso sui popoli dell'est, che si sollevarono in lotta per la loro indipendenza.

Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek apre il tema sul colonialismo con la riflessione sullo «sfruttamento dell'ecumene» all'inizio del XX secolo [Rodriges et al. 1998, pag. 8]; a questo proposito, nell'originale russo si gioca sulle parole «scoprire» e «coprire» con il dire che:

l'esperienza storica ci dice che ogni forte civiltà o potenza mondiale ha sviluppato inevitabilmente la tendenza a espandere il suo spazio; per questa ragione, ha assunto carattere imperialista. Negli ultimi cinque secoli, l'iniziativa espansionistica fu propria degli europei e quindi dell'occidente in generale. L'inizio della strutturazione della civiltà eurocentrica capitalista coincise con le nascenti scoperte geografiche, come se la giovane civiltà, dinamica e ancora in fase di formazione, facesse valere le sue pretese sull'intero globo... La rivoluzione industriale del XIX secolo diede un ulteriore impulso all'espansione oltremare delle potenze europee [*ibid.*, pag. 7].

La più importante particolarità del sistema coloniale della prima metà del XX secolo fu che lo stesso abbracciò l'intero globo e divenne il principale elemento strutturale dell'economia capitalista mondiale [*ibid.*, pag. 9].

In tutti i testi gli autori vedono l'Europa in stretta relazione con gli Stati Uniti, – in *Novejšaja istorija. XX vek* anche con il Giappone. Tutto il resto del mondo le è piuttosto contrapposto in relazione al problema della colonizzazione e decolonizzazione. In *Novejšaja istorija 1939-1992* l'Europa è da un lato il concorrente economico degli Stati Uniti, ma dall'altro anche il campo in cui questi ultimi possono realizzare le loro aspirazioni a diventare il centro politico del mondo. Per le ex-colonie, l'Europa ha due volti: da una parte sono gli ex-colonizzatori che si sforzano di conservare la loro posizione di predominio, dall'altra una specie di esempio da seguire.

c) *Tra democrazia e dittatura*

In Europa si sviluppano i più importanti sistemi politici: la democrazia e la dittatura. Se in *Novejšaja istorija. XX vek, Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997²] e *Novejšaja istorija 1939-1992* i due sistemi vengono considerati come opposti, *Novejšaja istorija 1917-1939* al contrario sottolinea i punti in comune tra «Democrazia popolare» e «Dittatura popolare», che dovrebbero essere ambedue molto lontani dalla vera democrazia. *Novejšaja istorija zaru-bežnych stran. XX vek* confronta tra loro:

i regimi tirannici, il regime fascista, nazista e bolscevico [Rodriges et al. 1998, pag. 3 ff.].

Tutti i testi lasciano supporre che la Russia, o meglio l'Unione sovietica, ha avuto un sostanziale effetto sugli eventi mondiali. Sebbene sia da notare un crescente atteggiamento critico verso il ruolo storico del proprio paese, in *Novejšaja istorija 1917-1939* tuttavia si lodano o, perlomeno, si giustificano tutte le iniziative di politica estera della Russia, ovvero dell'Unione sovietica. La posizione di *Novejšaja istorija 1939-1992* è più autocritica, specialmente riguardo all'atteggiamento tenuto prima della guerra verso la Germania nazista, riguardo al ruolo che ebbe la Russia nella divisione dell'Europa dopo la guerra, o al tipo di politica seguita nei paesi dell'est europeo.

L'opposizione tra democrazia e dittatura è in quasi tutti i testi un tema centrale quando si afferma che:

il confronto tra due tendenze ideologico-politiche e due sistemi, – il liberaldemocratico e il totalitario [nelle sue varianti di destra o di sinistra] –, divenne il nocciolo della storia politica europea del 1918-45 e del confronto internazionale [Soroko-Cjupa et.al 1997², pag. 84; in Soroko-Cjupa et.al 1999³ questa frase non è più riportata].

Questa opposizione non può, per la sua natura, essere risolta con un compromesso [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 111]. In Soroko-Cjupa et al. [1999³] ciò è meno esplicito, ma la contrapposizione tra totalitarismo e democrazia si trova ugualmente a pagina 98. Solo per

Novejšaja istorija 1917-1939 questo problema è di scarsa rilevanza e ciò perchè la linea di demarcazione è situata tra regime «borghese» e «socialista»:

In una serie di paesi si formarono coalizioni tra partiti borghesi e socialdemocratici e in alcuni casi il governo venne temporaneamente affidato ai socialdemocratici. La collaborazione tra i partiti borghesi e riformisti rese possibile l'ampliamento del dominio sociale di base della borghesia e il mantenimento dell'ordine parlamentare borghese-democratico; nei paesi però in cui la borghesia fallì nell'intento di uscire dalla crisi e di conservare le basi democratiche, si consolidarono i regimi delle dittature fasciste.

In *Novejšaja istorija 1939-1992* viene proposto il seguente schema: dopo la sconfitta della Germania nazista, si stabilirono buoni presupposti per un veloce sviluppo democratico in tutta Europa. In verità sorsero invece lungo questo percorso molte difficoltà e si ebbero numerose crisi anche nell'Europa occidentale. L'Europa dell'est iniziò con la democrazia popolare, proseguì, attraverso il «modello sovietico di sviluppo sociale», e solo ora ricomincia il suo movimento in direzione della democratizzazione.

La problematica della guerra e della pace viene ampiamente trattata perchè le due guerre mondiali occupano un posto molto importante in tutte le esposizioni. In *Mir v XX veke*, la prima guerra mondiale viene considerata inevitabile [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 64]; al contrario, l'Europa ebbe la possibilità di evitare la seconda guerra mondiale, ma non la seppe sfruttare [*ibid.*, pag. 157]. In Soroko-Cjupa et al. [1999³] mancano ambedue le citazioni precedenti. Se da una parte le guerre portano colossali perdite, dall'altra rafforzano le tendenze verso rinnovamenti sociali, pacifismo e soluzione pacifica di problemi [Soroko-Cjupa et al. 1997², pagg. 81, 151 e 204]. Le conseguenze delle due guerre mondiali ebbero forti ripercussioni su tutto l'ulteriore sviluppo della civiltà [*ibid.*, pag. 187]. In *Novejšaja istorija 1939-1992* si suppone che la seconda guerra mondiale abbia, senza ombra di dubbio, provato l'assoluta supremazia dei valori umanistici; inoltre ha messo in chiaro quanto grande sia il pericolo per l'intera civiltà, quando si risolvano i conflitti ricorrendo alla guerra. Proprio per questa ragione, i decenni dopo la

seconda guerra mondiale sono caratterizzati da sforzi per evitare nuove guerre, anche se, a causa delle ambizioni politiche di ambedue le parti, il pericolo di una guerra è sempre presente. Gli avvenimenti più recenti proverebbero che il mondo può esistere anche senza guerre mondiali: la strada porta verso disarmo, amicizia e collaborazione. *Novejšaja istorija 1917-1939* vede tutta la problematica in modo abbastanza diverso: i paesi capitalisti aspirerebbero come sempre a ampliare il loro dominio e la loro influenza; nel caso ciò non fosse possibile in modo pacifico, essi non esiterebbero a ricorrere alla guerra.

d) Tensioni sociali

I problemi delle disuguaglianze sociali occupano un posto di primo piano in *Novejšaja istorija 1917-1939*; si sottolinea ogni e qualsiasi tensione sociale. La giustizia sociale si può raggiungere solo attraverso le battaglie dei partiti socialdemocratici e comunisti. Anche in tutti gli altri testi, questa problematica non viene trascurata. *Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997²] sostiene che la giustizia sociale per l'Europa era e rimane un problema scottante. In questo testo la domanda sulle strade che portano all'uguaglianza è strettamente legata a un'altra domanda, a quella che chiede in che direzione si siano sviluppati i paesi europei dopo la prima guerra mondiale. Democrazia e fascismo avrebbero promesso giustizia sociale e uguaglianza in modo molto simile. Gli autori constatano il progresso avutosi in direzione dell'uguaglianza dopo la seconda guerra mondiale e rilevano come sia stato ottenuto con diversi criteri: gli ordini politici, lo sviluppo dei diritti umani, la distribuzione della ricchezza, le ripercussioni positive della rivoluzione tecnico-scientifica sul tenore di vita. Sottolineano però che il problema non è ancora risolto. La stessa cosa si sostiene anche in *Novejšaja istorija 1939-1992*: addirittura in occidente, dove più notevoli sono stati i progressi, esistono strati sociali che non possono godere dei frutti dell'uguaglianza sociale. A est, – in primis nell'Europa orientale –, si attira l'attenzione sulla divergenza tra la maggioranza della società da una parte e l'apparato partitico-burocratico dall'altra; *Novejšaja istorija. XX vek* sottolinea la connessione tra l'acutizzarsi di problemi sociali e l'insorgere di instabilità politica.

Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali?

Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek dedica molto spazio alla «trasformazione del capitalismo sulla via del riformismo» nell’ambito delle tradizioni politiche liberali, socialdemocratiche e conservatrici [Rodriges et al. 1998, pagg. 26-32]. Questo testo accentua soprattutto l’influsso della rivoluzione tecnico-scientifica sulle strutture sociali della società occidentale [Rodriges et al. 1998, pagg. 20-24].

e) Nazione e Europa

Le particolarità nazionali nella storia del XX secolo vengono più o meno ampiamente trattate in tutti i testi scolastici. In primo piano non sono però le particolarità nazionali o regionali, ma le generali tendenze dello sviluppo mondiale. Anche se queste tendenze possono essere intese in modo diverso, – sviluppo in direzione del socialismo in *Novejšaja istorija 1917-1939* oppure in direzione di una civiltà mondiale unitaria sia in *Novejšaja istorija. XX vek* sia in *Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997²] –, sono tuttavia dominanti. Deviazioni dalla via o dal modello principale non vengono considerate. *Novejšaja istorija 1939-1992* è totalmente per il processo di integrazione e contro la posizione «dell’opinione pubblica di una serie di paesi» che vede nel trattato di Maastricht un attacco contro le specificità nazionali. Per *Novejšaja istorija 1917-1939* il problema esiste in una dimensione molto specifica. L’Europa non è divisa in diverse unità culturali, bensì in due classi: sfruttatori e sfruttati. Sotto queste condizioni, è facile presumere che sarebbe desiderabile un’unione dei diversi gruppi proletari, – anche senza riguardo per le particolarità nazionali, culturali e regionali. A differenza di altri testi, *Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek* approva il «trionfo del nazionalismo» nel XX secolo in quanto causa di frantumazione dell’impero mondiale [Rodriges et al. 1998, pag. 3]. Purtroppo, soprattutto nell’Europa orientale, questo processo non è stato condotto con coerenza.

f) Organizzazioni europee e internazionali

Per la prima metà del XX secolo, tutti i testi, con la sola eccezione di *Novejšaja istorija 1939-1992*, si occupano più o meno ampiamen-

te del trattato di Versailles e della società delle nazioni. Vengono nominate l'internazionale comunista e socialista, – *Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997²] accenna anche all'internazionale socialista operaia del 1923. *Novejšaja istorija 1917-1939* dà un peso sproporzionato ai komintern. Per quanto riguarda il dopoguerra, l'Onu è l'organizzazione più importante; le strutture europee vengono poco considerate. Vengono continuamente nominati, da una parte il patto di Varsavia e il consiglio di mutua assistenza e, dall'altra, la Nato con la Cee. Brevemente si accenna anche all'internazionale socialista [Soroko-Cjupa et al. 1997²; Volk et al. 1993], alla Ceca [Kreder 1996³; Volk et al. 1993], al consiglio dei ministri dell'Ue, all'Ue [Rodriges et al. 1998, pagg. 24 e 51] all'Ue occidentale del 1948, al consiglio d'Europa [*ibid.*], alla commissione della Ce, al parlamento europeo, al consiglio d'Europa, alla corte di giustizia europea, al Mec [Soroko-Cjupa et al. 1997²], alla conferenza permanente per la sicurezza e la collaborazione europea [*ibid.*], all'Euratom [Volk et al. 1993], alla banca europea per la ricostruzione e lo sviluppo [*ibid.*], addirittura a Greenpeace [Soroko-Cjupa et al. 1997²].

Tutti i testi meno recenti, con l'eccezione di *Novejšaja istorija 1917-1939*, prevedono che l'Europa continuerà a crescere in una struttura unitaria politico-economica [Volk et al. 1993], probabilmente nell'ambito dell'Ue. Europa centrale e sud dell'Europa seguiranno presto le orme dell'Europa della Nato. Lo sviluppo globale si dirige però verso una civiltà mondiale [Kreder 1996³ e 1999², pag. 393]: si può a ragione parlare di una «strada verso una nuova civiltà», di una certa unità civilizzatrice del mondo [Kreder 1996³, pag. 289] oppure del movimento verso un nuovo ordine mondiale [Kreder 1999², pagg. 399-400]. Nelle edizioni più recenti l'entusiasmo è visibilmente ridotto: l'ottimismo storico viene adesso definito «prudente» [*ibid.* pag. 407]. Si sottolineano sempre più i problemi che caratterizzeranno il futuro. *Mir v XX veke* mette in risalto che in Europa sono contemporaneamente in gioco processi di integrazione e disintegrazione [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 327]. Il sistema attuale è solo una forma di passaggio verso un nuovo sistema; quale sia non ci viene però rivelato. *Mir v XX veke* [Soroko-Cjupa et al. 1997² e 1999³] sostiene che si stanno sviluppando quattro potenti blocchi culturali e di civiltà, che l'Europa, nonostante le sue possibilità di influenza, non può indebolire né assimilare. Tali

Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali?

blocchi sono il cinese-confuciano, l'indo-buddista-musulmano, l'arabo-musulmano ed il blocco centro-sud africano [Soroko-Cjupa et al. 1997², pag. 258; Soroko-Cjupa et al. 1999³, pagg. 283-84].

Bibliografia

Agibalova, E. e Donskoj, G.

1999⁵ *Istorija srednich vekov* [Storia del medioevo], Moskva, Prosveščenie.

Bojcov, M. e Šukurov, R.

1995³ *Istorija srednich vekov* [Storia del medioevo], Moskva, Vlados.

Judovskaja, A. et al.

1998² *Novaja istorija 1500-1800* [Storia moderna 1500-1800], Moskva, Prosveščenie.

1998 *Novaja istorija 1800-1918* [Storia moderna 1800-1918], Moskva, Prosveščenie.

Kreder, A.

1996³ *Novejšaja istorija. XX vek* [Storia contemporanea. XX secolo], Moskva, Centr gumanitarnogo obrazovanija.

1997 *Novaja istorija, čast' II* [Storia moderna. Parte II], Moskva, Centr gumanitarnogo obrazovanija.

1999² *Novejšaja istorija zarubežnych stran 1914-1997* [Storia contemporanea nei paesi esteri 1914-1997], Moskva, Centr gumanitarnogo obrazovanija.

Manusević, A. et al.

1991³ *Novejšaja istorija 1917-1939* [Storia contemporanea 1917-1939], Moskva, Prosveščenie.

Rodriges, A. et al.

1998 *Novejšaja istorija zarubežnych stran. XX vek* [Storia contemporanea dei paesi esteri. XX secolo], Moskva, Vlados.

Soroko-Cjupa, O. et al.

1997² *Mir v XX veke* [Il mondo nel XX secolo], Moskva, Prosveščenie.

Soroko-Cjupa, O. et al.

1999³ *Mir v XX veke* [Il mondo nel XX secolo], Moskva, Prosveščenie.

Michail A. Bojcov

Volk, S. et al.

1993 *Novejšaja istorija 1939-1992* [Storia contemporanea 1939-1992], Moskva, Prosveščenie.

Žarova, L. et al.

1997 *Novaja istorija, chast' I*, Moskva, Centr gumanitarnogo obrazovanija.

Alla ricerca di un cammino verso l’Europa: la dimensione europea nei testi di storia del XX secolo della Russia
Vera Kaplan

Nel 1776 Caterina II fece scrivere nella sua famosa ordinanza [*nakaz*] che:

la Russia è una potenza europea...

A più di duecento anni di distanza, Lotman [1997, pag. 159] si è ricollegato a quelle parole sottolineando che:

nella cultura geografica della Russia, basata sulla sua realtà geografica, «est» e «ovest» sono apparsi, invariabilmente, come simboli densi di significato e vi hanno necessariamente assunto una posizione dominante.

Le idee relative all’Europa (occidente) e a un’influenza europea (occidentale) sulla realtà russa hanno rivestito una grande importanza nel dibattito sociale della Russia fin dal XIX secolo. L’argomento ha attirato poi una particolare attenzione nella Russia post-comunista, nella quale la ricerca di una nuova identità ha portato a rivedere e ridefinire la collocazione della Russia nel mondo. I vivaci dibattiti scaturiti su tale argomento si ripercuotono altresì sull’ insegnamento scolastico della storia, anzi, è accaduto che alcuni testi di storia abbiano perfino acceso tra i politici un vero e proprio dibattito sul rapporto esistente tra la Russia e i vicini paesi europei¹.

¹ Le discussioni più accese riguardavano il testo di Kreder, *Novejšaja istorija* [Storia contemporanea [1995; cfr. *Sovetskaja Rossija* 1998, pag. 13].

Verso l’Europa, ovvero verso «l’occidente», i testi di storia sovietici avevano un atteggiamento ambivalente: da un lato, l’Europa veniva percepita come un’entità minacciosa che incuteva timore e diffidenza, dall’altro, essa appariva come una fonte di benefici influssi culturali. Nel periodo post-sovietico l’immagine dell’Europa si è fatta più complessa: nei loro tentativi di definire la posizione della Russia tra est e ovest, gli autori dei più recenti testi di storia hanno dato vita a un quadro dell’Europa particolarmente articolato e elaborato.

Benché la storia russa, quindi nazionale, e quella mondiale siano argomento di corsi solitamente ben distinti, già nei primi anni Novanta è nata l’idea di condurre un corso integrato su «La Russia e il mondo». I primi libri di testo studiati per questo tipo di corso, incentrato sul XX secolo, sono stati pubblicati nel 1999 [Bojcov e Chromova 1999; Kušnereva e Černikova 1999]. Nella situazione venutasi a creare, ogni corso può adottare simultaneamente testi diversi. Oltre ai libri inclusi nell’elenco federale dei testi raccomandati dal ministero dell’istruzione, gli insegnanti possono adottare anche altri testi sperimentali².

Alla luce di tale situazione, sono stati esaminati tre gruppi di libri di testo riguardanti il primo la storia mondiale e il secondo la storia nazionale russa, – entrambi questi gruppi sono presenti nell’elenco federale –, nonché due testi di carattere sperimentale di un terzo gruppo in cui la storia mondiale e quella russa sono integrate.

1. La dicotomia tra totalitarismo e democrazia nei testi di storia mondiale

I testi di storia mondiale, che abbiamo analizzato, coprono un periodo che va dagli inizi del XX secolo fino al 1995. Gli autori di questi due testi dichiarano di essersi attenuti principalmente all’ap-

² Per i testi di storia, sia quelli inclusi nell’elenco federale dei testi raccomandati dal ministero dell’istruzione sia quelli sperimentali, si veda Vjazemskij [1999, pagg. 123-34].

proccio di tipo «culturale» (*civilizacionnyj*), sebbene i rispettivi punti focali appaiano divergenti. Il testo di Soroko-Cjupa et al. [1996] fonde l'approccio di tipo culturale con quello cosiddetto «formativo» (*formacionnyj podchod*), che considera lo sviluppo storico come una costante progressione da stadi inferiori a stadi superiori di formazione all'interno dello sviluppo socioeconomico. Kreder concentra invece l'attenzione sulla storia sociale e culturale, con particolare riferimento a fenomeni sociopsicologici, quali gli umori dell'opinione pubblica e il sentimento nazionale.

Il concetto di Europa appare centrale in tutti e due i libri di testo. Quello di Soroko-Cjupa et al. considera l'Europa occidentale come un modello di moderno sviluppo e ritiene che la tendenza fondamentale della storia del XX secolo sia appunto «l'innalzamento del resto del mondo» al livello dell'Europa occidentale [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 5]. Kreder esordisce affermando la supremazia dell'Europa alla fine del XIX secolo: all'alba del nuovo secolo l'Europa viene considerata come «il centro del mondo» [Kreder 1995, vol. 1, pagg. 6-7]. Gli autori di entrambi i testi ritengono che la civiltà globale si svilupperà sulle basi della cultura europea occidentale. La nozione di «ovest» assume in questo caso un particolare rilievo, come spiega Kreder, e il significato stesso del termine ha subito nel corso del XX secolo graduali mutamenti. Kreder afferma di ricorrere a tale termine per riferirsi ai paesi democratici dotati di un'economia di mercato, mentre con termine «est», al contrario, vengono indicati:

quei regimi totalitari con un'economia pianificata [...] anche se, in questo modo, paesi come l'Australia e il Giappone finiscono per apparire all'«ovest» e Cuba all'«est» [*ibid.*, pag. 43].

Con questo approccio si presuppone implicitamente che il significato del termine «ovest» è nuovamente mutato dopo il collasso dei regimi totalitari europei. Entrambi i testi concludono affermando che valori occidentali come democrazia liberale e economia di mercato sono ormai divenuti universali [Soroko-Cjupa et al. 1996, pagg. 5-6; Kreder 1995, vol. 2, pagg. 172-74].

Nessuno dei testi analizza i confini dell'Europa, i cui limiti geografici vengono dati implicitamente per scontati. Nel testo di So-

roko-Cjupa et al., tuttavia, è presente un'impostazione caratteristica dei libri di storia nazionale russa: la Russia, infatti, viene considerata come separata dall'Europa [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 76]. Anche Kreder traccia una simile linea di demarcazione tra l'Europa e l'Unione sovietica/Russia. Allo stesso tempo, tuttavia, lo stesso autore considera l'impero russo come una delle grandi potenze europee [Kreder 1995, vol. 1, pag. 12] e la disintegrazione dell'Urss come un problema europeo [*ibid.*, pagg. 119-21]. Kreder presenta l'argomento dei confini europei anche sotto il profilo sociopsicologico, ricordando che:

[gli inglesi, pur facendo] storicamente e geograficamente parte dell'Europa, non si consideravano europei sia a causa della loro posizione di isolani sia in quanto padroni di un impero ben più vasto di tutta l'Europa,

atteggiamento che è andato mutando solo a partire dalla fine degli anni Cinquanta [*ibid.*, pag. 67].

Un'attenzione ben maggiore viene rivolta invece ai confini *interni* dell'Europa, e l'argomento è trattato principalmente esaminando le conseguenze delle due guerre mondiali. Analizzando la comparsa di nuovi stati dopo la prima guerra mondiale, nel testo di Soroko-Cjupa et al. si sostiene che, poiché i loro confini vennero tracciati senza alcun riguardo alla composizione etnica, non si fece che «preparare il terreno per i futuri conflitti» [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 92]. Secondo Kreder, il fatto di ridisegnare i confini creò delle sacche di minoranze nazionali nelle regioni di confine degli stati europei [Kreder 1995, vol. 1, pag. 66]. La maggiore attenzione è naturalmente rivolta alla Germania, la cui configurazione politica è considerata come un indizio dei principali problemi geopolitici dell'Europa e è strettamente connessa alla divisione dell'Europa alla vigilia della seconda guerra mondiale. Considerando il continente europeo come il campo di battaglia tra la democrazia e il totalitarismo, come pure l'arena in cui vengono in conflitto le superpotenze, sia il testo di Soroko-Cjupa et al. sia quello di Kreder analizzano la questione dei confini geopolitici che dividevano il campo socialista e quello capitalista [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 193; Kreder 1995, vol. 2, pagg. 14 e 15].

Entrambi i testi si soffermano sulle istituzioni europee connesse all'alto livello di sviluppo capitalista e il testo di Soroko-Cjupa et al. presenta in modo piuttosto dettagliato come lo stato regola i processi economici e la vita sociale. In merito all'intervento statale nella sfera dei rapporti sociali, – definito nei testi come «riformismo borghese» –, gli autori tendono a evidenziare gli elementi presenti nella politica delle maggiori nazioni europee, sia quelli in sé unici sia quelli di significato universale. Il nuovo ruolo dello stato, che necessita di un attivo intervento nei processi socioeconomici e che nasce dai problemi connessi con lo sviluppo economico, viene presentato nel capitolo dedicato alla prima guerra mondiale. E come affermano gli autori,

venne allora introdotto un controllo generale da parte dello stato sulla vita economica dei vari paesi.

Dimostrando l'importanza della regolamentazione statale negli anni Venti e soprattutto negli anni Trenta, gli autori ritengono che proprio questo problema sia stato al centro «del conflitto tra totalitarismo e democrazia liberale» e abbia rappresentato l'aspetto più problematico dell'Europa del XX secolo. Il totalitarismo, come tipologia, implica la totale regolamentazione statale, la totale soppressione dell'individuo, la sostituzione dell'economia di mercato con una pianificazione e una distribuzione statalizzate nonché l'abolizione, o una severa limitazione, della proprietà privata. Questo, di conseguenza, porta al totale «fagocitamento della società civile da parte dello stato». Al contrario, in una democrazia libera, basata sul pieno riconoscimento dei diritti dell'individuo e della loro priorità rispetto a quelli dello stato, la regolamentazione dei diversi processi sociali è volta a proteggere tali diritti dagli interessi del monopolio.

Alla *regolamentazione statale* gli autori ricorrono non soltanto per spiegare la dicotomia tra il totalitarismo dittatoriale e la democrazia borghese nell'Europa degli anni Trenta ma anche per illustrare i diversi percorsi intrapresi nel loro sviluppo dai paesi dell'Europa occidentale e da quelli dell'Europa orientale dopo la seconda guerra mondiale. Secondo il testo di Soroko-Cjupa et al. [1996], mentre gli stati dell'est europeo vedono la nascita del socialismo to-

talitario, nell'Europa occidentale fa la sua comparsa il *welfare state*. Sottolineando il fatto che nel *welfare state* la regolamentazione del mercato, della concorrenza e della domanda come pure l'incentivazione dell'attività commerciale e della sicurezza sociale appaiono come un'estensione stessa della democrazia, il testo di Soroko-Cjupa et al. presenta questo tipo di sviluppo sociale come un modello alternativo e ben distinto dallo stato totalitario.

Similmente, anche il testo di Kreder analizza le istituzioni europee nel contesto della dicotomia tra totalitarismo e democrazia. L'autore, tuttavia, anziché seguire l'evoluzione di concetti generali, si sofferma maggiormente sulle concrete strutture politiche e socioeconomiche in particolari periodi cronologici. Il testo di Soroko-Cjupa et al. vede le basi della democrazia in:

un complesso di elementi politici e sociali che presuppongono una complessiva e uguale applicazione delle leggi e riconoscono ai diritti fondamentali e alienabili dell'uomo l'assoluta priorità sui diritti dello stato.

Di conseguenza, sostengono gli autori, agli inizi del XX secolo la democrazia ebbe un notevole sviluppo nei maggiori paesi europei, in quanto:

era stato esteso il suffragio e la nascita in politica di stabili tendenze e formazioni partitiche aveva contribuito a consolidare il sistema parlamentare nonché i principi stessi alla base del parlamentarismo [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 112].

Kreder, dal canto suo, considerando sostanzialmente la democrazia come regime politico, sostiene che agli inizi del XX secolo la maggior parte degli stati europei era ben lontana da un'autentica vita democratica. Kreder sostiene infatti che il suffragio era ancora limitato, che l'aristocrazia giocava ancora un ruolo determinante nella vita politica, che gran parte degli stati europei erano monarchie e che i capi di governo dovevano rispondere più al sovrano che al parlamento. Successivamente, parlando di «illusioni e delusioni nella democrazia» nel corso degli anni Venti, Kreder pone ancora più in rilievo i limiti delle istituzioni democratiche quando scrive che:

divenne chiaro che la democrazia di per sé, – suffragio universale, libertà, sistema pluripartitico –, non era in grado di eliminare automaticamente la disoccupazione, l'aumento dei prezzi o la recessione economica [Kreder 1996, vol. 1, pagg. 7-8 e 75].

L'autore presenta similmente anche il fascismo, definito innanzitutto come:

un movimento politico europeo e una forma specifica di governo statale [*gosudarstvennogo pravlenija*] [ibid., pag. 193].

Kreder abbandona questa sua tendenza a restringere i concetti soltanto quando giunge a considerare il *welfare state*, le sue origini, l'evoluzione, i principali elementi e le crisi. Secondo Kreder, il *welfare state*, vale a dire:

uno stato che garantisce ai propri cittadini un certo livello di benessere e di garanzie sociali pur difendendo l'economia di mercato, [è riuscito a superare] l'ondata conservatrice degli anni Ottanta [mantenendo intatto tutto il suo potenziale] [ibid., vol. 2, pagg. 43-49].

Oltre alle istituzioni degli stati europei, i testi esaminano altresì gli istituti sovranazionali. Benché entrambi i testi analizzino dettagliatamente la storia della lega delle nazioni e dell'Onu, presentandone i criteri che ne regolano l'attività, il testo di Soroko-Cjupa et al. rivolge un'attenzione particolare alle organizzazioni europee connesse al processo di integrazione politica e economica. Partendo dagli anni Cinquanta, viene seguita la nascita delle prime strutture economiche europee, come la Ceca, la Cee e l'Efta. Evidenziando il fatto che il processo di integrazione ha creato nuove forme di interazione tra gli stati europei, gli autori passano a analizzare l'attività di due organizzazioni politiche sovranazionali, il consiglio d'Europa e l'europarlamento. Il consiglio d'Europa viene descritto come un corpo consultivo e deliberante che opera a livello governativo. Presentando in dettaglio la struttura del parlamento europeo, il testo di Soroko-Cjupa et al. precisa che le sue caratteristiche sono gradualmente mutate: mentre all'inizio l'europarlamento poteva soltanto approvare determinate misure, l'*Atto unico* del

Vera Kaplan

1986 e il trattato di Maastricht del 1991 hanno invece stabilito che tale organismo europeo ha la facoltà di prendere decisioni vincolanti per i paesi membri.

Questo significa, [si dice nel testo di Soroko-Cjupa et al.], che gli stati dell'Europa occidentale hanno affidato all'europarlamento sovranazionale una parte della loro sovranità [Soroko-Cjupa et al. 1996, pag. 205].

Alle strutture del «blocco orientale», come il Comecon e il patto di Varsavia, viene soltanto accennato, in quanto il loro ruolo nell'economia e nella politica decisionale europea appare trascurabile [Soroko-Cjupa et al. 1996, pagg. 194 e 299; Kreder 1995, vol. 2, pag. 16].

Entrambi i testi dedicano uno spazio significativo all'analisi dell'influenza dell'Europa nel mondo. L'Europa degli inizi del XX secolo viene dipinta come un'entità di carattere imperialista e a tutte le maggiori nazioni europee sono attribuiti progetti coloniali. Tale impostazione appare soprattutto evidente nel testo di Kreder, in cui si legge che:

l'Europa dominava il mondo [e che] dopo aver realizzato le grandi scoperte geografiche, gli europei occuparono il mondo spartendoselo tra di loro.

Descrivendo l'Europa come una sorta di potenza coloniale collettiva, Kreder analizza quelle che furono «le origini della dominazione europea», che l'autore fa risalire direttamente alle dinamiche stesse della civiltà europea [Kreder 1995, vol. 1, pagg. 6 e 8]. Secondo Kreder, l'espansione coloniale offrì un nuovo impulso nazionalista all'Europa e contribuì alla nascita del razzismo, presentato dall'autore come un'ideologia vera e propria:

attà a giustificare la dominazione degli europei in base alla superiorità della razza bianca rispetto a popoli non ancora pronti a forme di sviluppo autonomo.

Allo stesso tempo, Kreder riconosce nella dominazione europea alcuni aspetti positivi, come quello di avere «riorganizzato e

stabilizzato il mondo». Kreder arriva a sostenere che soltanto grazie:

all'assorbimento dei risultati conseguiti dalla civiltà europea si resero possibili le vittoriose battaglie contro la stessa dominazione degli europei [*ibid.*, pagg. 14-16, 18 e 22].

Gli autori di entrambi i testi presentano la tendenza all'espansionismo come una caratteristica peculiare delle maggiori nazioni europee agli inizi del XX secolo. Tale tendenza trovò espressione non soltanto nel colonialismo e nella lotta per ampliare le sfere di influenza ma anche nella nascita del militarismo.

L'espansionismo e le lotte per l'acquisizione di nuovi territori trovavano la loro motivazione negli ideali nazionalisti e nelle teorie geopolitiche [si afferma nel testo di Soroko-Cjupa et al., pag. 64].

Kreder, a sua volta, sostiene che:

le ambizioni imperiali diedero impulso al militarismo

e che la politica europea era sostanzialmente militarista [Kreder 1995, vol. 1, pag. 12]. Lo scoppio della prima guerra mondiale viene pertanto presentato come la logica conseguenza di tale politica.

La descrizione dell'Europa come entità colonialista e militarista cambia nei capitoli dedicati al periodo successivo alla prima guerra mondiale. L'influenza dell'Europa durante il primo dopoguerra viene presentata con una certa ambivalenza da tutti e due i libri di testo: da un lato, l'Europa cerca di mettere in pratica i risultati ottenuti a Versailles per il mantenimento della pace [Soroko-Cjupa et al. 1996, pagg. 89-95; Kreder 1996, vol. 1, pagg. 58-69], dall'altro, il continente vede nascere una nuova politica di aggressione che condurrà al secondo conflitto.

Dell'influenza europea nel mondo del secondo dopoguerra viene data una valutazione positiva. Soroko-Cjupa et al. ricordano che nel testo delle costituzioni postbelliche di Francia, Italia e Repubblica federale tedesca è ribadita la condanna della guerra come mezzo per

risolvere le controversie. Valutando il processo di distensione dalla fine degli anni Sessanta, il testo di Soroko-Cjupa et al. cita le consultazioni a livello internazionale che prepararono la conferenza per la pace e la cooperazione in Europa e successivamente gli accordi di Helsinki del 1975, con i quali, secondo gli autori, si sono fissate le norme e i principi che dovevano regolare i rapporti internazionali. Negli anni Settanta e Ottanta l'Europa vide diminuire il rischio di una nuova deflagrazione e il testo di Soroko-Cjupa et al. attribuisce notevole importanza «alla nascita di un'atmosfera di fiducia e reciproca comprensione» durante le trattative tra la Nato e i paesi del patto di Varsavia per la riduzione degli armamenti [Soroko-Cjupa et al. 1996, pagg. 294-97]. Kreder definisce la politica della distensione come un tentativo di:

raggiungere tra gli stati europei un accordo su comuni regole di comportamento volte al mantenimento dello *status quo* [Kreder 1996, vol. 2, pag. 34].

Il ruolo dell'Europa nella vita politica mondiale viene altresì discusso in merito alla disgregazione dell'Unione sovietica e al collasso del socialismo totalitario nell'Europa dell'est.

In Europa viene a crearsi una nuova situazione: non vi sono più stati totalitari, [scrive Kreder. Di conseguenza, per la prima volta nella storia, si sono create circostanze in cui] quasi tutti gli stati condividono la presenza di elementi di democrazia liberale e di economia di mercato [...] e in questo senso è possibile parlare di civiltà globale [*ibid.*, pagg. 119 e 172].

Mentre il testo di Kreder si mantiene vago per ciò che concerne le prospettive dello sviluppo europeo, quello di Soroko-Cjupa et al. cerca di fornirne un'analisi più dettagliata. Evidenziando due precise tendenze, – quella dell'integrazione economica e, nel contempo, il collasso degli stati multinazionali e la nascita di entità nazionali nell'ex Unione sovietica e nell'Europa sudorientale –, gli autori rilevano che l'integrazione e la disintegrazione dovrebbero essere considerate come due aspetti della transizione verso un nuovo sistema di relazioni internazionali.

2. I libri di testo di storia russa

Se la storia europea è inserita nel flusso della storia mondiale, alcuni suoi aspetti rientrano altresì nel processo storico della Russia. Analizzando un campione di testi scolastici di storia russa, si ricava una particolare visione della storia dell'Europa attraverso il prisma della storia nazionale.

Tutti i testi esaminati iniziano la loro trattazione storica dai primi del Novecento. Le date di arrivo, tuttavia, non sempre coincidono: il libro di Ostrovskij e Utkin [1995] arriva fino al 1993, quello di Danilov et al. [1996] prosegue fino al 1996 mentre il testo di Žarova e Mišina [1995] si conclude già al 1940. Ostrovskij e Utkin pongono essenzialmente l'accento sulla storia politica, trattando le trasformazioni delle strutture politiche, lo sviluppo delle istituzioni del potere, i cambiamenti di regime e i fattori, – di ordine economico, geopolitico, sociale e culturale –, che hanno influito sul processo politico nel periodo in esame. Il testo di Danilov et al. [1996] adotta come propria struttura teorica generale la *teoria della modernizzazione*, mentre gli autori Žarova e Mišina si rifanno piuttosto all'approccio di tipo *culturale* (civilizacionnyj). Questi stessi autori dichiarano di volere analizzare la storia russa nel contesto di quella mondiale e considerano la prima come un esempio di «sovraposizione» [naloenie] sia di epoche storiche sia di percorsi di sviluppo asiatici e europei [1995, pag. 5].

In tutti e tre i testi campione sono presenti problematiche europee e, benché non venga presentata un'idea esplicita di Europa, essi riescono comunque a offrirne una precisa percezione.

Secondo l'approccio già da noi evidenziato a proposito dei testi di storia mondiale, anche Ostrovskij e Utkin considerano l'Europa sia come concetto geopolitico sia come entità economica e il termine è spesso sinonimo di «cultura occidentale». Questa stessa anglo-lazionè è condivisa altresì da Danilov et al. [1996] che, secondo la teoria della modernizzazione, dipingono gli stati europei più avanzati, cioè Gran Bretagna e Francia, come:

i paesi che fanno parte del primo scaglione dello sviluppo capitalista [pag. 10].

Nell'impostazione di Žarova e Mišina è invece evidente il confronto tra due tipi di civiltà: quella dell'occidente, europea e orientata al progresso, e quella dell'oriente, legata alla tradizione e con un linea di demarcazione tra passato e futuro assai meno netta. In tutto il testo l'Europa appare come sinonimo di occidente e di civiltà occidentale.

Nei vari testi, il confronto tra Russia e Europa è onnipresente e l'Europa appare nel contempo sia come modello da emulare sia come oggetto di critiche. L'attenzione degli autori si rivolge soprattutto a tre punti:

- in primo luogo, si pone la questione se la Russia si collochi dentro l'Europa o fuori di essa;
- in secondo luogo, viene analizzata l'influenza che l'Europa ha esercitato sullo sviluppo della Russia nel XX secolo;
- il terzo problema, strettamente collegato ai primi due punti, verte sul tipo di interazione tra la Russia e i vicini paesi europei.

2.1. Dove segnare la linea di confine?

Considerando la Russia come (non)-appartenente all'Europa, la questione relativa ai confini diviene particolarmente delicata. Nessuno dei testi esaminati stabilisce esplicitamente i confini europei, anzi, di essi si parla in modo diverso a seconda della particolare angolazione dell'analisi storica: geografica, culturale o geopolitica. Ostrovskij e Utkin, per esempio, ponendo a confronto la densità demografica della «parte europea della Russia» con «le regioni orientali degli Urali», danno per scontato che la catena montuosa rappresenti il confine geografico dell'Europa. Allo stesso tempo, muovendo da un punto di vista culturale, Danilov et al. considerano la Russia come un tutt'uno con l'entità europea. Ricorrendo al termine «Russia europea» per definire «le regioni centrali dell'impero russo», sottolineano il fatto che la maggior parte della popolazione «che viveva ai margini della Siberia, dell'Estremo oriente russo e delle province caucasiche (gubernii)» era costituita da immigrati provenienti dalla Russia europea o da loro discendenti. Inoltre, esaminando le problematiche della cultura russa agli inizi del XX secolo, tanto Ostrovskij e Utkin quanto Žarova e Mišina presentano la dicotomia tra la civiltà dell'Europa occidentale e

quella della Russia ortodossa così come essa veniva interpretata e accettata dalla società russa dell'epoca, presupponendo in tal modo, seppure implicitamente, che il confine culturale dell'Europa coincideva con la linea di divisione tra le regioni ortodosse dell'impero russo e quelle cattoliche-protestanti, rappresentate queste ultime dai paesi del Baltico, dalla Finlandia e da parte della Polonia, che «conservavano gelosamente (staratel'no sochranjali) la loro autonomia culturale» [Ostrovskij e Utkin 1995, pag. 6; Žarova e Mišina 1995, pagg. 8 e 27]. Quando però vengono affrontati i cambiamenti nei confini geopolitici dell'Europa, si dà per inteso che i confini orientali di quest'ultima coincidevano [sovpadali] con quelli occidentali dell'impero russo. Un'impostazione di questo tipo è evidente nell'esposizione del periodo della seconda guerra mondiale tanto in Ostrovskij e Utkin quanto in Danilov et al. Mentre i primi descrivono l'armata rossa che oltrepassa i confini dell'Urss e prosegue la sua marcia all'interno dell'Europa [pagg. 304-5], i secondi analizzano piuttosto quali furono le ripercussioni della «marcia europea dell'armata rossa» sui sentimenti politici della popolazione sovietica [pag. 259].

Seguendo tale impostazione, sia Ostrovskij e Utkin sia Danilov et al. «spostano» verso ovest il confine geopolitico dell'Europa nei capitoli dedicati alla storia della Russia tra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta. Entrambi i testi parlano di un nuovo confine, apparso dopo la seconda guerra mondiale, che separava «gli stati del campo socialista» dal resto dell'Europa. Come sottolineano Ostrovskij e Utkin:

in effetti, con la divisione dell'Europa tra ovest e est, i confini dell'Urss avanzarono fino al territorio della Germania divisa [pag. 361].

L'espressione «campo socialista» ricorre nel testo di Ostrovskij e Utkin non senza un'evidente sfumatura ironica. Danilov et al. presentano la situazione in un modo ideologicamente più neutro, osservando che:

alla fine l'Europa fu divisa tra gli alleati degli Usa e gli alleati dell'Urss.

Con minore riguardo verso una definizione dei blocchi geopolitici europei come «socialista» e «imperialista» o «occidentale» e «orientale», gli autori di entrambi i testi riconoscono l'esistenza del confine tra di essi come una realtà puramente convenzionale.

Di conseguenza, gli autori si trovano a dover affrontare l'esigenza di operare una distinzione tra il significato geopolitico e quello giuridico del concetto di «confine». Tutti e tre i testi analizzano il processo di formazione di quei meccanismi volti a fissare i confini dell'Europa e a garantirne la sicurezza nei vari periodi del XX secolo. Rientrano in questi meccanismi i trattati e le conferenze internazionali nonché le organizzazioni internazionali come la lega delle nazioni e le Nazioni unite. Analizzando il periodo del secondo dopoguerra, gli autori cercano di dimostrare che i confini dell'Europa postbellica, – compresi quelli con l'Unione sovietica –, erano del tutto legittimi e ne sottolineano l'assoluta inviolabilità (*nerušimost'*). Ostrovskij e Utkin, descrivendo:

[i] cambiamenti territoriali avvenuti in Europa in questo periodo, [scrivono che] una porzione della Prussia orientale divenne parte dell'Urss, [sottolineando così il fatto che] il possesso di tali territori era stato sancito da documenti perfettamente legali e siglati a livello internazionale [pag. 323].

Gli autori accentuano inoltre l'importanza dei trattati bilaterali conclusi agli inizi degli anni Settanta dalla Repubblica federale tedesca, da un lato, e Unione sovietica, Polonia, Repubblica democratica tedesca e Cecoslovacchia, dall'altro, nei quali si riconosceva:

l'inviolabilità territoriale e socioeconomica dei confini tracciati dopo la seconda guerra mondiale [pagg. 323 e 419].

Come nei testi di storia mondiale, viene dato particolare rilievo agli accordi di Helsinki del 1° agosto 1975, che stabilirono i criteri che dovevano essere alla base dei rapporti internazionali, incluso il principio dell'inviolabilità dei confini. Come rilevano Danilov et al., tuttavia, nello stesso momento in cui i confini divengono argomento di negoziati internazionali, essi diventano altresì vulnerabili alle pressioni politiche. Gli autori ricordano le «rivendicazioni terri-

toriali» avanzate da Stalin al termine del secondo conflitto e considerano il confine tracciato tra Germania e Polonia come un chiaro esempio di successo riscosso da tali rivendicazioni [pag. 270]. Di conseguenza, la politica angloamericana di «freno all'«espansionismo sovietico»» e il «piano Truman» appaiono come una risposta alla politica di Stalin e ad altri tipi di pressione, compreso il «ricatto nucleare» [pag. 271].

2.2. *L'Europa: «ovest borghese» o «moderna economia di mercato»?*

Poiché le istituzioni europee vengono studiate attraverso la prospettiva generale della storia russa, i testi analizzano le varie istituzioni a seconda della loro maggiore o minore importanza nei confronti della Russia. Prima di ogni altro argomento, gli autori analizzano la «democrazia occidentale», vale a dire quelle istituzioni politiche come il parlamento, le libere elezioni e la libertà di stampa. Žarova e Mišina focalizzano la loro attenzione sul concetto di «società civile» e offrono un breve excursus della sua formazione nell'Europa occidentale. Gli autori sottolineano che i valori che si sono sviluppati in occidente, – quali la supremazia della legge, il diritto dell'individuo alla propria sicurezza personale, la democrazia e un sistema politico trasparente [*glasnost'*], – sono poi stati adottati universalmente. Ostrovskij e Utkin, al contrario, evitano ogni esplicita valutazione delle istituzioni occidentali, benché talora sembrino sostenere giudizi riguardanti l'occidente espressi da eminenti personalità della storia russa. Analizzando a esempio le posizioni del famoso statista conservatore degli inizi del secolo, Pobedonoscev, essi affermano che:

ciò che più colpiva nelle opinioni di Pobedonoscev erano le severe critiche che rivolgeva al lato oscuro della democrazia occidentale di quei tempi.

Lo stesso Pobedonoscev viene ancora citato parlando del parlamentarismo quando si analizza il fatto che:

[a conseguire il potere in un sistema di elezioni democratiche] non sono i migliori, bensì i più sfrontati, quelli che sanno fare più rumore degli altri.

Parlando della libertà di stampa, Ostrovskij e Utkin ricordano ancora una volta l'idea espressa da Pobedenoscev secondo il quale le pressioni del mondo della finanza, – la «censura del borsellino» –, possano manipolare l'opinione pubblica assai più efficacemente della censura di stato [pag. 32]. Dopodiché, rivelando un'evidente ambiguità di atteggiamenti, gli autori insistono sull'importante funzione sociale di un istituto democratico come le libere elezioni, che danno la possibilità al ceto intellettuale di unirsi all'élite politica e, di conseguenza, impediscono la sua potenziale evoluzione in un gruppo di opposizione radicale.

I testi trattano inoltre argomenti di carattere socioeconomico, come il libero mercato, la produzione capitalista su larga scala e le istituzioni europee. Žarova e Mišina introducono il capitolo sullo sviluppo del capitalismo in Russia con una breve descrizione delle varie fasi dello sviluppo capitalista dell'Europa occidentale. Ostrovskij e Utkin, come pure Danilov et al., si soffermano sul concetto di modernizzazione, inteso come passaggio da una società tradizionale a una moderna società industriale, sottolineando il fatto che:

la Russia fece il suo ingresso in tale processo di sviluppo più tardi rispetto alle altri maggiori nazioni europee [Danilov et al. 1996, pagg. 5 e 10; Ostrovskij e Utkin 1995, pag. 20].

Il termine modernizzazione sta a indicare in questo caso rapidi ritmi di sviluppo industriale, espansione del ruolo dell'imprenditoria, nascita della classe operaia e forte presenza di istituzioni finanziarie. Analizzando lo sviluppo economico dei paesi europei fino alla seconda guerra mondiale, Ostrovskij e Utkin ritornano alla terminologia marxista introducendo concetti come «ovest borghese», «sviluppo di un'economia borghese di mercato (buržuazno-rynočnoe ekonomičeskoe razvitiye)» e «sviluppo lungo un percorso borghese» [pagg. 20, 162 e 219]. Parlando dell'Europa del dopoguerra, tuttavia, gli autori sostituiscono alle «strutture borghesi» le «moderne strutture di mercato», poste direttamente in connessione con il piano Marshall.

Appare significativo il fatto che questi libri di testo trattino l'argomento della regolamentazione statale in modo diverso rispetto ai

testi di storia mondiale. Ostrovskij e Utkin considerano a esempio la forzata regolamentazione della produzione e dei consumi messa in pratica dalla Germania durante la prima guerra mondiale come un modello per la politica bolscevica del comunismo di guerra. Analizzando il rapporto tra economia centralizzata e dittatura politica, gli autori citano non soltanto l'esperienza sovietica ma anche la pianificazione e la centralizzazione del regime nazifascista [pagg. 171 e 222].

Ostrovskij e Utkin considerano inoltre l'ideologia socialista come un'invenzione europea e sostengono che:

le tendenze socialiste, basate sull'idea dell'abolizione della proprietà privata, furono un frutto dell'Europa occidentale [...] Fu li infatti che fecero la loro prima comparsa ideologi e gruppi politici che professavano [ispovedovali] i principi della proprietà collettiva, dell'egalitarismo e del collettivismo: [il pensiero dei socialisti russi] si richiamava direttamente alle dottrine dell'economista tedesco Karl Marx.

Ponendo in evidenza il fatto che il socialismo fu un fenomeno europeo privo di profonde radici in Russia, gli autori aggiungono che la sua trasposizione in Russia non ebbe successo. Nel contempo, essi sostengono che agli inizi del XX secolo gli ideali socialisti:

godevano di larga popolarità in molti paesi europei [e che] i rappresentanti più lungimiranti dell'establishment politico riconoscevano l'esigenza di rivolgere la necessaria attenzione ai problemi della classe operaia e degli strati più bassi della società al fine di scongiurare il pericolo di un rivolgimento sociale. [Secondo gli autori,] alcune correnti socialiste divennero col tempo più moderate e si integrarono nelle forme parlamentari della lotta politica [pagg. 34, 35 e 72].

Sebbene altri testi non condividano l'opinione di un socialismo russo «d'importazione», Danilov et al. non mancano di collegare la vittoria dei bolscevichi nel 1917 alle dinamiche dello sviluppo europeo. Secondo questi autori:

la crisi globale, sociale e politica della civiltà europea, resasi evidente nella prima guerra mondiale e nella distruzione delle tradizionali

strutture del potere politico in Germania, Russia e Austria-Ungheria, portò alla vittoria di quel percorso di sviluppo anticapitalista concepito dai bolscevichi [pag. 129].

Dal momento che fu l'ideologia socialista a offrire le basi del totalitarismo in Russia, il fatto di attribuirle radici europee permette a Ostrovskij e Utkin di concludere che il totalitarismo non fu un fenomeno specificatamente «russo» e che, potenzialmente, esisteva anche nei paesi più democratici. Ci si chiede allora perché agli inizi del secolo il socialismo non si sia realizzato in Europa. Gli autori sfiorano la questione solo superficialmente, asserendo che il progetto bolscevico di estendere la rivoluzione socialista in tutto il mondo non ebbe successo in quanto:

lo sviluppo dell'Europa proseguì secondo i modelli borghesi [pag. 162].

La presentazione del socialismo come fenomeno europeo per sua stessa origine e natura si ricollega alla nascita dei regimi comunisti e all'espansione del modello socialista sovietico nei paesi dell'Europa centrale e orientale.

Affrontando da un'ottica russa la questione dell'influenza esercitata dall'Europa, i testi analizzano l'impatto del capitale europeo sullo sviluppo economico della Russia. Al contrario di quanto affermavano i testi di storia sovietici, Ostrovskij e Utkin non rilevano una significativa presenza di capitali europei nella Russia zarista e, pur presentando il paese come una terra di richiamo per gli investimenti esteri agli inizi del secolo, evidenziano il fatto che il ruolo del capitale straniero nell'economia russa andò gradualmente calando. Danilov et al. esprimono un giudizio pressoché identico nel dire che:

[benché i capitali esteri] costituissero almeno il 40% di tutti gli investimenti convogliati nell'economia russa, [ivi inclusi] i settori più avanzati dell'industria nazionale, [essi non condussero alla nascita di] sfere di influenza straniera né di forme di dipendenza totale o parziale della Russia da grandi società e stati esteri [pagg. 11-12].

Žarova e Mišina, invece, danno particolare risalto alla notevole portata degli investimenti esteri in Russia e ne analizzano le con-

seguenze, concludendo che agli inizi del XX secolo il capitale straniero:

era divenuto un ostacolo allo sviluppo industriale russo.

Allo stesso tempo, Ostrovskij e Utkin e Danilov et al. sostengono invece che i paesi occidentali hanno seriamente influenzato l'economia sovietica. Secondo Ostrovskij e Utkin, a esempio,

negli anni critici dell'industrializzazione [1928-38], circa i tre quarti di tutte le apparecchiature utilizzate nei nuovi impianti erano di importazione [pag. 219]. [Secondo gli autori] una percentuale significativa di questi acquisti veniva realizzata scambiando materie prime e prodotti alimentari, il che significava che l'Urss, nella sua trasformazione in paese industrializzato, veniva ridotta nel contempo a semplice appendice dei paesi occidentali per il rifornimento di materie prime [pag. 220].

Anche Danilov et al. scrivono del «notevole aiuto» fornito in quel periodo dalle ditte straniere per equipaggiare l'Unione sovietica di macchinari e attrezzature [pag. 170]. Entrambi i testi ricordano poi l'importante ruolo avuto dalle riparazioni di guerra della Germania nello sviluppo economico sovietico del dopoguerra [Ostrovskij e Utkin 1995, pag. 333; Danilov et al. 1996, pag. 256].

2.3. La «sicurezza collettiva» contro la «politica dei poteri nazionali»

Un altro esempio della «diretta» influenza dell'Europa sulla Russia, – presente in tutti i testi –, è l'intervento straniero durante la guerra civile del 1917-20. Secondo Ostrovskij e Utkin, l'intervento nella guerra civile da parte di quelle nazioni che erano state in precedenza alleate della Russia, vale a dire Francia e Gran Bretagna, era stato motivato sia dal loro desiderio di giungere a un accordo su una futura spartizione della Russia in rispettive sfere di influenza sia dai timori sollevati dal forte orientamento nazionalista del movimento bianco. Contrariamente all'interpretazione sovietica, Ostrovskij e Utkin sostengono che le forze alleate ebbero un ruolo pressoché insi-

gnificante nello svolgimento della guerra civile, ricordando a esempio che evitarono persino di intraprendere azioni comuni con le armate dei «bianchi». Danilov et al., a tale proposito, sostengono invece che l'inizio della guerra civile risentì particolarmente dell'intervento straniero e che tanto gli ex alleati quanto gli ex nemici della Russia interferirono con forza negli affari interni del paese occupandone parte del territorio [pag. 256]. Gli stessi autori attribuiscono un ruolo di primaria importanza agli ex alleati russi, cioè Francia e Gran Bretagna, affermando che entrambe le potenze, pur astenendosi da un diretto coinvolgimento militare, sostenevano le armate dei bianchi e contavano sulla sollevazione dei corpi cecoslovacchi, cosa che influì decisamente sull'andamento della guerra civile [pagg. 107-8]. Tale impostazione è altresì condivisa da Žarova e Mišina che, riferendosi a Churchill, sottolineano il comportamento efferato delle forze militari straniere mandate in Russia e accusano perfino gli interventisti di aver realizzato i primi campi di concentramento sul territorio russo e di aver progettato attacchi con armi chimiche contro l'armata rossa [pagg. 202-3, 213 e 214].

Se i testi che stiamo esaminando pongono in rilievo l'influenza dell'Europa sullo sviluppo interno della Russia, è pur vero che essi evidenziano altresì il ruolo che vari paesi europei hanno avuto in campo internazionale. La questione riguarda in modo particolare il processo di «risoluzione» [razvjazyvanie] della seconda guerra mondiale. Valutando la situazione dell'Europa alla vigilia del conflitto, Ostrovskij e Utkin sostengono che, per quanto il paese aggressore fosse la Germania, la responsabilità dello scoppio della guerra ricadde tanto sulle democrazie occidentali quanto sull'Unione sovietica, ansiose di difendere i propri interessi. Descrivendo le trattative condotte, da un lato, da Francia, Gran Bretagna e Unione sovietica e, dall'altro, dalla stessa Unione sovietica e dalla Germania, gli autori affermano che:

in forza di un gioco politico privo di qualsiasi scrupolo [necisto-plotnaja], in cui ciascun partecipante cerca di mettersi al sicuro ai danni dell'altro, i veri sconfitti sono stati i popoli di tutti i paesi [pag. 250].

Danilov et al. e Žarova e Mišina sostengono a loro volta che alle democrazie europee, che perseguiavano una politica di riappacificazione,

zione con la Germania e cercavano di usare quest'ultima per controbilanciare la potenza sovietica, spetta la responsabilità di avere ostacolato quell'idea di «sicurezza collettiva» che avrebbe potuto scongiurare la seconda guerra mondiale [Danilov et al. 1996, pagg. 190-92; Žarova e Mišina 1995, pagg. 308-9]. Tali considerazioni mutano allorché si giunge a parlare della nascita della coalizione antinazista. Come sostengono Ostrovskij e Utkin:

ogni egoismo nazionale e ogni tradizionale conflitto venne messo da parte,

al fine di permettere alla coalizione di consolidarsi per fare fronte alla minaccia nazista.

Una particolare attenzione viene ugualmente rivolta all'influenza europea sui rapporti internazionali nel dopoguerra. Poiché i testi adottano il concetto di «bipolarismo mondiale», – cioè la divisione tra mondo «socialista» e mondo «capitalista» dalla fine degli anni Quaranta agli anni Ottanta –, vengono analizzate separatamente le posizioni assunte dall'Europa occidentale e da quella orientale. L'Europa occidentale viene considerata come un fattore influente e pienamente autonomo nella politica mondiale, in grado di arrivare, – ancorché «con riluttanza» –, a forme di ragionevole compromesso, come nel caso della politica della distensione. In questo periodo, viene attribuito alla Nato un ruolo sostanziale nel rafforzamento dell'influenza occidentale nel mondo. Per quanto riguarda l'Europa orientale, i diversi autori pongono in evidenza il desiderio dei paesi socialisti, – soprattutto Polonia, Ungheria, Jugoslavia e Cecoslovacchia –, di sottrarsi al controllo sovietico.

Analizzando i vari aspetti dell'influenza europea sulla Russia, gli autori si sforzano di non dipingere il paese come un soggetto del tutto passivo e, pertanto, anche l'Europa viene presentata a sua volta come un obiettivo dell'influenza sovietica. Tutti gli autori rilevano che, subito dopo il loro avvento al potere, i bolscevichi pianificarono di fomentare la rivoluzione a livello europeo e mondiale. Ostrovskij e Utkin riferiscono a esempio che, durante la cosiddetta «campagna polacca», nella primavera-estate del 1920, Stalin preparava un piano per unificare la Russia sovietica, la Polonia, la Germania e l'Ungheria in un unico stato confederato. Scrivono gli autori che:

Vera Kaplan

lo stesso Lenin, era sicuro del fatto che l'Europa stesse per sgretolarsi [treščit po švam].

Sempre Ostrovskij e Utkin sostengono che Lenin studiò il piano di una rivoluzione europea fino alla sua morte e che tale piano fu continuato dai suoi successori. A detta degli autori:

negli anni Venti e Trenta, la politica estera dell'Urss veniva condotta su due diversi livelli [Ostrovskij e Utkin 1995, pagg. 152, 162 e 238; cfr. anche Žarova e Mišina 1995, pagg. 207-8].

Le relazioni ufficiali tra est e ovest si combinavano con attività clandestine o semi-clandestine volte a favorire l'avanzata del comunismo marxista-leninista nei paesi occidentali, rafforzando così l'influenza sovietica attraverso entità politiche filosovietiche. Gli autori sostengono inoltre che l'ideale della rivoluzione mondiale fu abbandonato soltanto alla fine degli anni Venti, allorché il compito di difendere gli interessi del paese nei confronti dei vari stati europei fu lasciato alla diplomazia sovietica. Danilov et al. indicano questo cambiamento di indirizzo politico già agli inizi degli anni Venti, citando le conclusioni a cui era giunto Lenin sul fatto che:

l'Europa non era ancora pronta alla rivoluzione proletaria mondiale e il capitale non era più in grado di soffocare [udušit'] la repubblica sovietica [pag. 151].

Il problema dell'influenza sovietica sull'occidente riemerge con lo scoppio della seconda guerra mondiale. Gli autori si dimostrano estremamente cauti nella trattazione di questo argomento ma confermano in generale il ruolo avuto dall'Unione sovietica nella spartizione della Polonia. Parlando del patto di non aggressione tra Germania e Urss, Ostrovskij e Utkin ricordano che:

nell'accordo rientrava un protocollo segreto riguardante il destino della Polonia. [...] Il 17 settembre 1939 le unità dell'armata rossa entrarono [vstupili] nelle regioni occidentali dell'Ucraina e della Bielorussia e, di lì a poco, venne legittimata l'annessione [prisoedinenie] di questi territori all'Urss.

Benché il linguaggio appaia alquanto moderato, gli autori non esitano a dichiarare chiaramente quale fosse la politica sovietica, asserendo che tanto l'Urss quanto la Germania:

presero parte alla spartizione della Polonia [e rilevando che l'Unione sovietica sperava che, nell'imminenza della guerra, la Finlandia non avrebbe potuto evitare di essere inclusa nella sfera d'influenza del grande vicino.

Ostrovskij e Utkin spiegano che fu proprio per la guerra di Finlandia che:

l'Urss venne espulsa dalla lega delle nazioni come paese aggressore, al pari di Germania, Italia e Spagna.

Con tutto ciò, allorché l'argomento verte sull'annessione dei territori occidentali da parte sovietica, il tono dell'esposizione si fa più neutro. Gli autori riferiscono a esempio dell'annessione della Besarabia come di un semplice:

cambiamento nelle frontiere dell'Unione sovietica avvenuto nel 1940.

Per quanto riguarda la vita degli stati del Baltico in quello stesso anno³, Ostrovskij e Utkin si limitano a riferire che:

nell'Estonia, Lituania e Lettonia indipendenti si stavano attuando complessi processi di politica interna.

Ricorrendo a espressioni del tipo come:

la scelta era tra essere inglobati nella sfera di influenza della Germania nazista o giungere a un accordo con la politica di Stalin [oppure] si trattò di una scelta obbligata, determinata in larga misura dall'esistenza dei protocolli segreti stipulati tra Germania e Urss,

³ Per un'analisi dettagliata di come questo aspetto della politica estera sovietica venga presentato nei moderni testi di storia della Russia cfr. Mendeloff [1999].

Vera Kaplan

gli autori evitano di pronunciare un chiaro giudizio storico e concludono l'esposizione con una frase che appare un'evidente reminiscenza dei libri di storia del periodo sovietico:

I nuovi organi legislativi instaurarono un governo di tipo sovietico in tutte e tre le repubbliche [del Baltico]. Di lì a due settimane, vennero tutte inglobate nell'Unione sovietica [Ostrovskij e Utkin 1995, pagg. 250-53].

Allorché si passa al dopoguerra, i testi di storia dipingono la politica sovietica in Europa in termini d'espansionismo politico-militare. Ostrovskij e Utkin e Danilov et al. asseriscono che il modello socialista sovietico fu imposto con la forza ai paesi dell'Europa centrale e orientale. Ostrovskij e Utkin, dal canto loro, dichiarano che:

il ritorno al rispetto delle norme leniniste nella vita del partito e dello stato in epoca chruščeviana non fu che un tentativo di riprendere la politica estera leninista [...] che Chruščev cercò di rilanciare al fine di riportare in vita l'idea di una diretta espansione comunista anche in terre lontane come l'America latina.

L'invasione sovietica della Cecoslovacchia nel 1968 è definita:

un'azione aggressiva contro uno stato sovrano [Ostrovskij e Utkin 1995, pagg. 395 e 423; Danilov et al. 1996, pag. 326].

I testi sottolineano inoltre l'appoggio sovietico ai partiti comunisti dell'Europa occidentale. Gli autori, di fatto, sembrano voler suggerire l'impressione che l'Unione sovietica, nel corso di tutta la sua esistenza come entità statale socialista, abbia cercato di esercitare la propria influenza a livello europeo diffondendo gli ideali comunisti e imponendo con la forza il proprio modello di socialismo nell'Europa centrale e orientale. D'altra parte tutti i testi da noi esaminati operano una chiara distinzione tra l'Unione sovietica come formazione politica di tipo socialista e l'Unione sovietica come stato nazionale. Gli autori si dimostrano pertanto oltremodo cauti nel presentare la politica russo/sovietica in Europa quando questa appare motivata da interessi «nazionali» e non ideologici. Con tutto ciò,

non mancano di rilevare con quale rincrescimento una parte della popolazione sovietica abbia vissuto la «perdita» dell'Europa orientale. Ostrovskij e Utkin riferiscono a tale proposito che un segmento significativo della società russa ha vissuto il ritiro delle truppe sovietiche dai paesi dell'est come:

l'abbandono delle proprie posizioni senza neppure combattere [...] quasi cioè che gli stati indipendenti dell'Europa orientale fossero semplici province del nostro paese [pag. 445].

Tipica di tutti i testi di storia è la dicotomia tra «noi», ossia la Russia, e «loro», ossia l'Europa o l'occidente in senso lato. Essa appare evidente nei riferimenti agli orientamenti occidentali (*zapadničestvo*) dei liberali russi del XIX secolo e nell'analisi dell'atteggiamento di vari gruppi politici agli inizi del XX secolo verso la possibile realizzazione di uno sviluppo politico di tipo europeo. Tale contrapposizione è presente tanto nei capitoli dedicati alla vita culturale e economica della Russia quanto in quelli che trattano di politica interna e estera. L'Europa rappresenta soprattutto il rifugio degli emigrati russi durante il periodo sia zarista sia sovietico. Žarova e Mišina dedicano un intero capitolo alla diaspora russa (*zarubež'e*) degli anni Venti e Trenta.

In tutti e tre i libri di testo assistiamo a un'esposizione emotivamente più intensa laddove si parla dell'Europa sotto il profilo dei rapporti internazionali, in modo particolare durante la prima e la seconda guerra mondiale. Senza fare particolare differenza tra periodo zarista e epoca sovietica, l'Europa viene percepita come il continente che ha beneficiato del sacrificio della Russia, mentre è toccato a quest'ultima sostenere il pesante fardello dei due conflitti. Parlando della sconfitta dell'esercito russo nell'autunno del 1914, Ostrovskij e Utkin sottolineano con una certa enfasi che:

l'esercito [...] si sacrificò per il bene della Francia e dell'Europa [pag. 116].

Danilov et al., dal canto loro, rilevano che alla fine del 1915, allorché la Russia stava subendo enormi perdite territoriali e umane,

Vera Kaplan

gli alleati non si precipitarono certo a soccorrere l'esercito russo, evitando di intraprendere qualsiasi significativa operazione militare sul fronte occidentale per distogliere le armate germaniche, come invece aveva fatto ripetutamente la Russia nel 1914 [pagg. 64-65].

Analizzando il risultato della prima guerra mondiale, Ostrovskij e Utkin affermano che:

alle democrazie occidentali andarono gli allori. La Russia, che aveva reso possibile la vittoria sulla Germania e sull'Austria-Ungheria grazie al sacrificio di milioni di vittime, si trovò invece tagliata fuori dalla squadra dei vincitori [pag. 155].

Questo senso del sacrificio è ancora più forte quando l'argomento trattato è il secondo conflitto mondiale. Danilov et al. dichiarano a tale proposito che:

sui fronti della grande guerra patriottica si decise non soltanto il destino dell'Unione sovietica ma quello dell'Europa e del mondo intero [pag. 202].

Analizzando i rapporti all'interno della coalizione antihitleriana, Ostrovskij e Utkin citano un'opinione particolarmente diffusa tra i gruppi americani filosovietici secondo cui:

l'Unione sovietica sta facendo la guerra in vece nostra e a nostro favore [pag. 264].

Gli stessi autori, denunciano il cinismo dimostrato dagli alleati verso l'Urss, sovrapponendo due dichiarazioni di Churchill: la sua promessa ufficiale che la Gran Bretagna avrebbe offerto alla Russia e al suo popolo «ogni possibile aiuto» e la sua cinica affermazione che, se Hitler avesse deciso di invadere l'inferno, un qualche amichevole aiuto l'avrebbe concesso anche a Satana (!) [pag. 263].

Né Ostrovskij e Utkin né Danilov et al. esaminano distintamente le prospettive dello sviluppo europeo. L'argomento viene trattato soltanto indirettamente. Ostrovskij e Utkin, tuttavia, rilevano che

attualmente nell'Europa occidentale sono in corso sostanziali processi di integrazione economica e politica nel quadro dell'Ue. Rispetto alla nuova situazione geopolitica venutasi a creare con le riforme avviate in Unione sovietica e la successiva disgregazione dell'Urss, gli autori concludono che il vuoto di potere creatosi con la scomparsa del precedente equilibrio «bipolare» ha esercitato in generale un'influenza negativa sui rapporti internazionali. La loro visione delle prospettive internazionali risente dell'attuale periodo storico che la Russia sta attraversando e che gli autori riconoscono come uno dei più drammatici. Gli autori ripetono comunque che, a partire dagli anni Trenta, la Russia si è affermata sempre più spesso come una grande potenza, con propri interessi nazionali e geopolitici. È questo il messaggio più importante che il capitolo dedicato alla Russia di oggi intende trasmettere.

2.4. Verso un nuovo approccio: Russia e Europa indissolubilmente unite

Tanto i testi di storia mondiale quanto quelli di storia della Russia, che abbiamo sinora analizzato, riflettono la fase significativa di un atteggiamento russo verso l'Europa che sta lentamente cambiando. Nel complesso, i testi ritraggono una Russia ancora esitante nel riconoscersi come parte integrante dell'Europa ma desiderosa di fare propri i successi europei, pur mantenendosi critica verso le imperfezioni. I nuovi testi sperimentali, tuttavia, elaborati per il corso di storia «La Russia e il mondo» e recentemente pubblicati nell'ambito del progetto editoriale «Le lezioni di Clio», intendono partire proprio da questi nuovi sviluppi.

In questa sede esaminiamo brevemente due di questi nuovi testi, ciascuno dei quali è dedicato alla storia di un unico decennio: *Poslevoennoe desjatiletie: 1945-1955* [Il decennio postbellico: 1945-1955], di Bojcov e Chromova [1999] e *Illuzii i razočarovaniya: 1960-1970. Mir i SSSR v 60-e gody* [Illusioni e disincanti: 1960-1970. L'Urss e il mondo negli anni Sessanta], di Kušnereva e Černikova [1999]. A confronto dei libri di testo tradizionali, in questi lavori appare considerevolmente ridotto il commento dell'autore a favore di un maggior numero di fonti, come documenti originali, memorie, brani di eminenti storici russi e occidentali e

abbondante materiale iconografico, come fotografie, vignette e riproduzioni di capolavori dell'arte. Le domande e gli esercizi aiutano l'allievo non soltanto a interiorizzare l'informazione di base ma anche a collegarla con la sua storia familiare e la sua personale esperienza di vita quotidiana. La caratteristica principale di questi nuovi testi sta nel presentare la storia russa e quella europea «indissolubilmente unite»⁴.

Pur creando in modi diversi l'esposizione storica, entrambi i testi vi adottano il medesimo criterio comparativo. Bojcov e Chromova [1999] costruiscono la loro esposizione come una storia dell'Europa, ponendo in primo piano la vita delle masse, le problematiche della vita quotidiana nonché gli umori e le sensazioni della gente comune. Lo scopo perseguito dagli autori, come esplicitamente dichiarato nella nota al testo, è quello di creare un'immagine del periodo storico oggetto di studio. In questo testo la storia russa viene integrata nel flusso principale dello sviluppo europeo.

Strutturalmente, invece, il testo di Kušnereva e Černikova [1999] espone la storia dell'occidente e quella della Russia separatamente ma in modo sincronico. La prima parte del testo fonde tra loro la storia «dei paesi esteri» e quella «della Russia», dedicando alla storia mondiale le pagine di sinistra e alla storia nazionale le pagine di destra. La seconda parte del libro è invece interamente dedicata alla storia russa. Dal punto di vista metodologico, gli autori definiscono tre argomenti fondamentali, – la società, lo stato e l'individuo –, che fungono da struttura portante dell'esposizione, combinando tra loro sia elementi di storia sociale sia l'approccio politico tipico dei tradizionali libri di testo russi. Allorché l'argomento verte su eventi politici, tuttavia, gli autori non mancano di porre l'accento soprattutto sul lato umano e personale del fatto storico. Benché il testo sia sostanzialmente dedicato alla storia russa e europea, esso dibatte altresì alcune problematiche collegate agli Stati Uniti e ai rapporti tra l'America e l'Unione sovietica.

Nonostante le differenze esistenti tra i due testi, è presente in entrambi il concetto di Europa come di «casa comune»: i destini dei

⁴ Si vedano le prefazioni di A. Ševyrev ai testi di Bojcov e Chromova [1999, pag. 5]; Kušnereva e Černikova [1999, pag. 5].

paesi europei, inclusa la Russia, appaiono legati alla tragedia collettiva della seconda guerra mondiale, – il primo capitolo del testo di Bojcov e Chromova reca come titolo «L’unità tra le macerie» –, e ai problemi connessi con il periodo della ricostruzione postbellica. Vengono analizzate a esempio le reciproche esperienze nel campo della scienza, della cultura e dello sviluppo industriale, come pure le comuni aspirazioni della vita quotidiana e i problemi della vita nelle grandi città. Le tensioni e le controversie che segnano lo sviluppo dell’Europa occidentale e di quella orientale vengono presentate non soltanto come conseguenza di diversi sistemi sociali e diversi interessi politici ma anche come risultato di distorsioni ideologiche, pregiudizi e mancanza di comprensione reciproca.

Strettamente legato a questo particolare approccio è il modo in cui viene trattato l’argomento dei confini. Bojcov e Chromova presentano i nuovi confini tracciati dopo la seconda guerra mondiale come una delle cause soltanto che hanno innescato i fenomeni migratori di massa nell’Europa postbellica e concentrano la loro attenzione soprattutto sulle difficoltà e sulle privazioni subite dagli emigranti [pagg. 16-22]. A differenza dei testi tradizionali, gli autori non si soffermano sulla questione dei confini geopolitici che divisero l’Europa occidentale e orientale ma analizzano con attenzione il momento di rottura tra i paesi che in precedenza erano stati alleati contro il comune nemico nazista. I materiali offerti dai testi, inoltre, portano alla conclusione che anche i confini più fortificati, – e l’esempio più impressionante in tal senso è senza dubbio la storia del muro di Berlino riportata nel testo di Kušnereva e Černikova –, non garantiscono il completo isolamento e finiscono per essere simboli di debolezza più che di forza [pagg. 108-11].

Poiché alla base di entrambi i testi vi è l’ideale dell’integrazione europea, i due libri prestano una particolare attenzione alle istituzioni sovranazionali come la Cee, il Consiglio d’Europa e la Nato, analizzandone aspetti che sono ignorati dai testi tradizionali. Bojcov e Chromova, a esempio, illustrano il ruolo personale dell’imprenditore francese Jean Monnet, «padre dell’unificazione europea», nell’avviare il processo di integrazione. Parlando della nascita della Nato, gli autori si soffermano sulle reazioni tanto dell’Urss che dei vari paesi europei, sottolineando le paure nutrite da ambo le parti in merito a un «definitivo naufragio dell’Europa nella guerra fredda» [pagg. 43-46].

Vera Kaplan

Paradossalmente, questi testi, che tanto spazio danno alla storia europea, offrono ben poche possibilità di analizzare il problema dell'influenza esercitata dall'Europa sul resto del mondo. Viene rivolta un'attenzione assai maggiore all'interazione di eventi interni all'Europa, allo sviluppo di processi endogeni e alle influenze trasversali tra i diversi paesi europei. Anche il continuo raffronto tra gli stati dell'Europa e la Russia segnala un preciso distacco dai testi precedenti. Benché l'accento venga posto soprattutto sui comuni problemi di ogni giorno e sull'affinità di speranze e aspirazioni tra gli abitanti di paesi diversi, i particolari della vita quotidiana permettono di cogliere il preciso carattere multiculturale dell'Europa. D'altro lato, è proprio questo tipo di continuo raffronto che pare possa ridurre la dicotomia tra «noi» e «loro».

I cambiamenti avvenuti nella rappresentazione dell'Europa, fornita dai libri di testo di storia pubblicati in Russia negli anni Novanta, risultano particolarmente evidenti se si ripensa ai testi degli anni Ottanta. Operando lo spostamento dall'immagine dell'Europa come «nemico» all'Europa come «casa comune», la Russia sta preparando la propria strada verso l'integrazione europea.

Bibliografia

Storia mondiale

Aa.

1998 *Sovetskaja Rossiya*, 31 gennaio.

Kreder, A. A.

1995 *Novejšaja istorija* [Storia contemporanea], (profilo generale per la scuola media), 2 voll., Moskva, Centr gumanitarnogo obrazovanija.

Soroko-Cjupa, O. S. et al.

1996 *Mir v XX veke* [Il mondo nel XX secolo], (per la 10^a e l'11^a classe) Moskva, Prosveščenie.

Storia russa

- Bojcov, M. A. e Chromova, I. S.
- 1999 *Poslevoennoe desjatiletie: 1945-1955* [Il decennio postbellico: 1945-1955], Moskva, MIROS.
- Danilov, A. A. et al.
- 1996 *Istorija Rossii, XX vek* [Storia della Russia - XX secolo], (per la 9^a classe) IAKhont, Moskva, Prosveščenie.
- Kušnereva, J. V. e Černikova, T. V.
- 1999 *1960-e gody: Illuzii i razočarovanija: Eksperimental'noe učebnoe posobie dlja srednej školy* [Gli anni sessanta: Illusioni e disincanti: testo sperimentale per la scuola media di profilo generale], Moskva, MIROS.
- *Illuzii i razočarovanija: 1960-1970. Mir i SSSR v 60-e gody* [Illusioni e disincanto: 1960-1970. L'Urss e il mondo negli anni 60]. Moskva.
- Lotman, J. M.
- 1997 «Sovremennost' meždu vostokom i zapadom» [Il mondo contemporaneo tra oriente e occidente], in *Znamja*, 9.
- Mendeloff, D.
- 1999 «Explaining the persistence of National Mythmaking in Post-Soviet Russian History Education: The Annexation of the Baltic States and the Myth of "1939-1940"», in V. Kaplan et al. (a cura di), *The Teaching of History in Contemporary Russia: Trends and Perspectives*, Tel Aviv, The Cummings Center for Russian and East European Studies.
- Ostrovskij, V. P. e Utkin, A. N.
- 1995 *Istorija Rossii, XX vek* [Storia della Russia - XX secolo], (per l'11^a classe) Moskva, Drofa.
- Ševyrev, A.
- 1999 «Prefazione», in M. A. Bojcov e I. S. Chromova, *Poslevoennoe desjatiletie: 1945-1955* [Il decennio postbellico: 1945-1955], Moskva, MIROS.
- «Prefazione», in J. V. Kušnereva e T. V. Černikova, *1960-e gody: Illuzii i razočarovanija: Eksperimental'noe učebnoe posobie dlja srednej školy* [Gli anni sessanta: illusioni e disincanti.

Vera Kaplan

Testo sperimentale per la scuola media di profilo generale],
Moskva, MIROS.

Vjazemskij, E. (a cura di)

1999 *Istorija dlja zavtrašnego dnja: sovremennoj reforma škol'no-go istoričeskogo obrazovanija v Rossii* [La storia per il domani: la moderna riforma dell'istruzione storica in Russia], Moskva, Tsentr gumanitarnogo obrazovanija.

Žarova, L. N. e Mišina, I. A.

1995 *Istorija Otečestva, 1900-1940* [Storia patria, 1900-1940], Sankt-Peterburg, IchP «Kharkford» (per la 10^a classe).

L’immagine dell’Europa nei libri di testo della Romania

Mirela-Luminița Murgescu

L’Europa è la più piccola regione della terra, ma è la più civilitzata,

afferma con orgoglio uno storico romeno del XIX secolo nel testo di geografia da lui scritto [Florian 1839, pag. 7]¹. In toni simili, altri autori sottolineano che l’Europa:

è la regione più importante del mondo perché vi si trova la Romania [e che] gli europei sono il popolo più bello della terra, di statura media, tratti del volto di naturale bellezza, capelli castani, raramente neri, pelle bianca e incarnato roseo, occhi neri o castani [...] Dotati di grande intelligenza, resistenti alle difficoltà della vita, grandi lavoratori, amanti della libertà e delle leggi [Genilie 1835, pag. 158].

La maggior parte degli autori di libri di testo del XIX secolo considerano i principati romeni come parte naturale dell’Europa centrale e la civiltà occidentale come modello naturale di sviluppo della società romena, la cui evoluzione sociale era stata interrotta dall’invasione ottomana. Tuttavia, dimostrandosi maggiormente interessati a creare l’identità nazionale, gli autori del XIX secolo ricorrono solitamente all’idea dell’Europa come a uno strumento atto

¹ Allo stesso modo di Aaron Florian, l’autore di un libro di letture affermava: «L’Europa è piccola, ma è la regione più civilitzata della terra; la fertilità del suolo, la purezza del clima, la maestria dei suoi abitanti, la loro predisposizione alla scienza, all’arte e alle belle lettere le conferiscono una posizione di preminenza sulle altre regioni del globo» [Marin 1858, pag. 48].

a sollecitare l'orgoglio nazionale, dichiarando la piena appartenenza a uno specifico spazio culturale, vale a dire, in questo caso, l'Europa occidentale latina. Così pure quando affermano che:

piccoli e dimenticati nelle regioni orientali dell'Europa, apparteniamo per civiltà alle sue regioni occidentali, e è questo il titolo di nobiltà a cui aspiriamo [Mihăilescu 1873, pag. 12].

Nonostante quasi due secoli di dibattito intercorso tra tradizionalisti e europeisti, l'idea più fortemente radicata nella coscienza collettiva era quella di uno spazio romeno perfettamente inserito in quello europeo, non soltanto da un punto di vista puramente geografico ma come realtà culturale e ideologica [Murgescu B. 2000; Murgescu M.-L. 2000].

Oggi, in un momento storico in cui l'ideale dell'integrazione europea appare nuovamente prioritario per la Romania, la questione verte su come il processo educativo risponda a tale esigenza. Attualmente, va da sé che qualsiasi disamina dell'«immagine dell'Europa» non comporta soltanto la descrizione delle immagini offerte dai libri di testo ma anche, e più di ogni altra cosa, l'analisi di quegli stati mentali, disposizioni d'animo e infine coscienza dell'Europa e dell'«essere europeo» che sono proposti durante l'insegnamento della geografia, della storia o dell'educazione civica. È chiaro che l'attenzione rivolta alla storia europea dai programmi scolastici approvati nel 1999 non soltanto trova le sue ragioni in motivazioni scientifiche ma rientra in uno specifico progetto culturale, ideologico e politico-educativo. In tal senso, il programma di studi per la 9^a classe è direttamente rivolto alla *Storia della civiltà europea dall'antichità alla fine del XIV secolo*. Gli autori spiegano chiaramente la loro scelta nel dire che:

la scelta dell'integrazione è strettamente attinente alla genesi e all'evoluzione dell'identità culturale e spirituale dei popoli che abitano nell'area europea.

Sotto questo aspetto, gli autori dei programmi di studio per le scuole superiori hanno affrontato l'arduo compito di superare il tradizionale modello fattuale e cronologico con cui veniva presentata

la storia per introdurre un approccio maggiormente focalizzato sulle problematiche. Non è stato facile muovere l'accento su elementi europei di carattere generale, anche perché questo ha comportato l'esigenza di affrontare il delicato e tuttora irrisolto problema dei significati e dei contenuti della cultura europea, vale a dire di un comune patrimonio europeo da confrontarsi o da contrapporsi alla civiltà mondiale. Stando ai programmi di studio per la 9^a classe, un testo che ha per titolo *Storia della civiltà europea dall'antichità alla fine del XIV secolo* comprende: popoli e lingue indoeuropee; modelli politici dell'antica Grecia, Roma repubblicana e Roma imperiale; il primo cristianesimo; nuovi popoli; l'eredità dell'impero di Roma nell'Europa cristiana; Bisanzio e islam; Europa romanica e Europa gotica; villaggi e città nel medioevo; lo stato medievale; strutture e gerarchie sociali. Un particolare accento viene posto sul cristianesimo: programmi e libri di testo ricorrono infatti spesso al concetto di «Europa cristiana», una definizione che si è ormai trasformata in una sorta di etichetta della civiltà europea di epoca premoderna.

All'interno di questa tendenza, in cui si combinano insieme aspetti generali e particolari, i programmi di storia mondiale per la 10^a e l'11^a classe cercano di trattare anche problematiche quali il rinascimento, la riforma, l'illuminismo, l'assolutismo, la rivoluzione industriale, le grandi rivoluzioni di massa, il colonialismo, la democrazia². Benché i programmi per la scuola superiore propongano

² Dei 12 capitoli del programma per la 10^o classe, 8 sono dedicati a aspetti generali come: umanesimo, una nuova concezione del mondo (rinascimento e umanesimo); protestantesimo e riforma; l'Europa in espansione (scoperte geografiche, contatti con civiltà extraeuropee, immagine dell'«altro», inizi del sistema coloniale e lezione di sintesi: L'immagine del «nuovo mondo» nella coscienza europea); barocco e classicismo; la rivoluzione scientifica e il progresso tecnico; la vita quotidiana in Europa (XVII-XVIII secolo). Tra gli altri argomenti da trattare il programma indica inoltre: il mercato nazionale, l'economia del territorio, la vita quotidiana, l'Europa postbizantina, l'Europa dei mari, l'Europa continentale (senza spiegazioni dettagliate); argomento particolare di studio: la Russia e la vita quotidiana nella Pietroburgo del XVIII secolo; l'illuminismo; la diplomazia europea (a esempio la guerra dei trent'anni; l'impero ottomano e l'Europa). Quattro capitoli sono invece dedicati a argomenti quali: il modello britannico; la nascita della democrazia nordamericana; la Francia durante la rivoluzione; l'Europa napoleonica (il programma indica come temi di discussione: il movimento naziona-

una visione globale, alla storia europea viene dato deliberatamente un peso maggiore rispetto a quella di altre regioni del mondo.

Per quanto riguarda la geografia, il programma per la 6^a classe è sostanzialmente basato sulla geografia dell'Europa, divisa in tre sezioni: caratteristiche generali, regioni e paesi, stati europei, – classificati e presentati regione per regione³. Come studio facoltativo, il programma propone altresì un tema di sintesi sulle caratteristiche generali e sul ruolo dell'Europa nel mondo contemporaneo. Vale la pena ricordare che allo studio della sola Europa è dedicato lo stesso periodo di tempo di un anno che di norma si dedica al corso nel quale vengono affrontati tutti gli altri continenti, – l'Europa è studiata in 6^a classe mentre Asia, Africa, America, Australia-Oceania e Antartide sono argomenti della 7^a.

Le informazioni fornite durante le lezioni di storia o geografia sono o dovrebbero essere integrate con elementi di educazione civica, i cui principali argomenti correlati all'Europa sono previsti nella 4^a classe della scuola primaria con lezioni facoltative come «La nazione» e «La comunità internazionale», quindi nella 7^a classe del ginnasio con le lezioni «La comunità internazionale», «L'integrazione europea» e «Il processo di globalizzazione» e, infine, in 8^a classe, all'interno del capitolo dal titolo «Patriottismo» e che in-

le e i nuovi progetti per l'unità europea). Nel programma per l'11^a classe i capitoli sono dedicati a problematiche generali come: nuove ideologie (liberalismo, nazionalismo, socialismo); società moderne e società tradizionali (studio particolareggiato del Giappone); tendenze intellettuali e culturali; l'Europa alla soglia del nuovo secolo; la prima guerra mondiale; il nuovo ordine internazionale; il liberalismo sulla difensiva; i regimi totalitari nel periodo tra le due guerre; la seconda guerra mondiale; i regimi comunisti del secondo dopoguerra; i rapporti internazionali nel dopoguerra; l'edificazione europea.

³ Europa centrale: Germania, Ungheria, Romania, Repubblica moldava e, a scelta, Svizzera, Austria, Polonia, Repubblica ceca, Slovacchia; Europa mediterranea: Italia, Spagna, Grecia e, a scelta, Portogallo, Albania, Macedonia, Bosnia-Erzegovina, Jugoslavia, Croazia, Slovenia; Europa orientale: Russia e, a scelta, Bielorussia e Ucraina oppure, come regioni complementari all'Europa dell'est, i paesi asiatici dell'ex Unione sovietica (Caucaso, Asia Centrale, Siberia, Estremo oriente russo); Europa atlantica: Francia, Gran Bretagna e, a scelta, Belgio, Olanda, Lussemburgo, Irlanda; Europa scandinava: a scelta, Danimarca, Norvegia, Svezia, Islanda, Finlandia.

clude argomenti come quelli di identità nazionale e patriottismo, sentimento nazionale e coscienza nazionale, complessità dell’identità individuale nel mondo di oggi e identità multiple, – familiare, regionale/locale e nazionale, nazionale ed europea ecc. –, patriottismo e integrazione europea.

Questa nuova tendenza evidenziata dai programmi di studio è stata un chiaro indicatore per gli autori dei libri di testo. Le lezioni introduttive sugli aspetti generali della storia europea, o sui romeni in Europa, richiedono una discussione, o almeno alcune affermazioni generali, sulla civiltà europea. Gli autori dovrebbero pertanto superare il modo tradizionale di percepire la storia come un processo isolato, paese per paese, e cercare invece di presentarne gli aspetti generali, evidenziando almeno alcuni elementi specifici dell’evoluzione storica dell’Europa nel suo complesso.

1. Il concetto di Europa

Per gli autori dei libri di testo di storia, l’Europa rappresenta uno spazio fluttuante tra il significato puramente geografico e quello culturale. Quando si parla di confini, l’argomento viene trattato dal punto di vista geografico così:

a est, la linea di demarcazione corre dagli Urali fino al Mar Caspio; a ovest vi è l’Oceano Atlantico; a sud il Mediterraneo e il Mar Nero; a nord il Mar Baltico [Ionescu e Dondorici 1999, pag. 6].

Il programma per la 10^a classe richiede una lezione particolare da dedicare ai rapporti tra l’Europa e l’impero ottomano nel XVII e XVIII secolo, senza precisare se l’impero della Sublime Porta fosse parte dell’Europa o fosse esterno a essa. Ma questo non è l’unico punto problematico. In un testo per l’11^a classe troviamo infatti una questione oltremodo interessante. Ponendo ai ragazzi le seguenti domande:

La Russia potrebbe integrarsi nella Nato? In tal caso, l’Europa finirebbe lungo gli Urali o a Vladivostok? Quale sarebbe a vostro giudizio l’importanza dell’Eurasia [Oane e Ochescu 2000, pag. 141]?

gli autori sollevano indirettamente il problema dei confini europei correlandolo alla loro importanza geografica e ideologica. Secondo i medesimi autori, l'Europa:

i cui confini hanno subito notevoli mutamenti nel corso dei secoli, rappresenta piuttosto un'area culturale anziché un continente nel senso geografico stretto del termine. L'eredità dei greci e dei romani è la fonte stessa dell'identità culturale dello spazio europeo. Sono stati i greci a inventare il nome «Europa», pur non considerandone l'attuale configurazione. Esiodo definì il territorio europeo come parte della Grecia continentale, mentre per Erodoto esso costituiva, con l'Asia e la Libia, una delle tre regioni della terra. Aristotele collocava la Grecia in Europa, vale a dire a ovest del Mare Egeo [...] Il crollo del sistema comunista e la caduta del muro di Berlino hanno reso possibile il grande «ritorno della famiglia europea», apendo la strada verso l'integrazione attraverso l'edificazione politica di un'Europa unita [Burlec e Rotundo 1999, pag. 2].

Come possiamo vedere, vi è una maggiore ricerca delle proprie radici e origini. L'intento degli autori dei testi di storia parrebbe quello di rendere evidenti gli elementi generali che si fondono nella creazione della civiltà europea e porre in luce quelle caratteristiche specifiche che hanno fatto dell'Europa una regione unica e del tutto peculiare rispetto ad altre zone del mondo. Gli autori sembrano tutti convergere sull'asserzione che:

la civiltà europea nacque dall'incontro di correnti civilizzatrici, distinte ma convergenti, che condividevano una vocazione universale: la cultura della Grecia, la politica di Roma e il cristianesimo. Dalla loro fusione sul suolo romano negli ultimi secoli dell'antichità nacque quell'ideale politico, culturale e religioso destinato a divenire la sostanza della civiltà europea d'età medievale [Brezeanu 1999, pag. 7].

I medesimi autori ribadiscono ulteriormente tale posizione concettuale, ricordando che:

la Roma imperiale rappresentò il *melting-pot* in cui questi tre elementi fondamentali vennero a fondersi. Senza l'impero dei Cesari, la cultura greca sarebbe rimasta una cultura ormai morta e il cristianesimo avrebbe potuto non diventare mai una religione universale. Nel

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

contesto creato dalla *pax romana*, le tre sorgenti della civiltà europea vennero a contatto e si fusero nel IV-V secolo, questo, naturalmente, non senza tensioni e anche aperti conflitti. Gli eventi che segnarono gli ultimi secoli dell'antichità condussero il mondo post-romano su cammini diversi: a est, sotto la protezione degli imperatori della «nuova Roma», la *pax romana* venne a fondersi con la *pax christiana* nel contesto dell'impero di Costantino il grande. L'ovest intraprese un percorso diverso. Dapprima, con la dissoluzione dell'autorità imperiale, l'unica istituzione che tentò di conservare la *pax romana* fu la chiesa. Gli avvenimenti seguiti all'anno 1000, soprattutto la rinascita della vita urbana e intellettuale e la nascita di monarchie centralizzate, crearono i prerequisiti per il controllo politico e culturale dell'eredità lasciata dal mondo antico. Fu in questa eredità che l'Europa del rinascimento e della rivoluzione borghese trovò i propri valori politici, intellettuali e artistici e li integrò nella nuova civiltà [*ibid.*, pag. 8].

Affermando che il nucleo centrale del loro approccio alla storia è l'Europa, gli autori dei testi per la scuola superiore si pongono una serie di domande:

Ma di quale Europa si tratta? Di quella che condivide un forte sentimento per il proprio passato, legata alla sua eredità e alla tradizione, tesa a difendere valori assoluti all'interno del suo modello greco-romano-cristiano? O di un'Europa la cui visione è ispirata dal rinascimento, umanista, idealista e elitaria? O forse di un'Europa liberale e democratica, nata dallo scontro spesso violento tra tradizione e innovazione, tra opposizione e lealtà nei confronti del passato e del presente? È certo che l'Europa moderna non è nata in un momento preciso e in un determinato paese. Essa ha preso forma da molteplici esperienze, è stata il risultato di un lungo percorso storico, di sfide da superare e di una moltitudine di nuove esigenze che provenivano da direzioni diverse: esigenze di spazio e di tempo da parte della politica e dell'economia; esigenze comportamentali e psicologiche da parte di chi viveva in miseria e in prosperità; bisogno di istruzione da parte dell'analfabeto, di basi scientifiche da parte del mistico, di pace da parte di chi era in guerra, di tolleranza da parte di chi pativa l'intolleranza; esigenze di libertà individuale da parte di chi era sottomesso all'autorità. È questo il momento in cui l'Europa deve affrontare il proprio dilemma: adeguare i valori del passato all'orizzonte dei «nuovi mondi», cercando un nuovo sistema assiologico in grado di mantenere inalterata e nel tempo

arricchire la sua identità, basata però su nuovi valori, oppure affrontare una profonda crisi. Nasce così l'alternativa tra riforma e rivoluzione. Nascono così le diversità dell'Europa moderna e la pluralità di realtà che caratterizzano il continente. Giacché l'Europa è un continente in cui coesistono molteplici mondi europei, ciascuno con proprie differenziazioni geografiche, con una diversa storia politica e con una diversa geografia religiosa. In tali circostanze, la storia non poteva non accelerare i tempi e i legami tra l'Europa e il nuovo mondo non potevano non estendersi sempre più. La terra divenne allora veramente rotonda. Attraverso le scoperte, l'acquisizione di nuove conoscenze e di nuovi bisogni, ma anche attraverso un'esigenza di selettività, nacquero le comuni aspirazioni europee, il cosiddetto «universalismo occidentale», basato su valori universali come «libertà, democrazia, legalità». Ma al centro di tutto questo troviamo il cittadino, con i suoi diritti, le sue libertà e i suoi obblighi. L'Europa e il mondo acquisiscono così nuove forme di espressione della loro identità sulla base di un insieme di valori condivisi e volti a stimolare la creatività dell'uomo e la diversità delle identità nazionali.

Leggiamo poco oltre che:

l'Europa moderna venne edificata in larga misura sui principi della rivoluzione francese e delle istituzioni napoleoniche. Il significato del modello francese può essere letto in due modi: da un lato, esso è stato di ispirazione per la modernizzazione sociale, politica e culturale dell'Europa, dall'altro ha fornito ai grandi poteri conservatori un diretto esempio per rafforzare la loro autorità [Popa et al. 1999, pag. 120].

Cercando di dipanare i fili che legano la storia europea, gli autori dei testi si rivolgono alla ricerca dell'«ideale europeo». Questo considerato come una sorta di anima dell'Europa, nasce dalla fusione di tre tradizioni fondamentali,

ereditate dall'antichità: la tradizione scientifica, filosofica e morale dell'ellenismo; quella giuridico-politica di Roma e la tradizione cristiana. Tutte e tre insieme rappresentano il comune patrimonio culturale dei popoli europei.

Il primo involucro concettuale di questo ideale europeo è stato quello del cristianesimo. Tutto il medioevo fu dominato dall'ideale

L’immagine dell’Europa nei libri di testo della Romania

cristiano che animò le crociate, la prima passione condivisa dall’Europa. Gli autori dei testi sottolineano il fatto che dopo il rinascimento e la riforma, non esistendo più una cristianità unita, l’ideale europeo della *res publica christiana* andò trasformandosi nell’ideale nazionale. Nel XIX e XX secolo, infatti,

l’ideale europeo, come concetto di civiltà e cultura, ha significato rivoluzione industriale e progresso tecnico, positivismo scientifico e avanguardismo.

Nel XX secolo può apparire non così facile seguire l’evoluzione di tale ideale, e gli autori preferiscono menzionare senza alcun commento la penetrazione dello stile di vita americano negli anni del dopoguerra, per poi affermare subito oltre che:

dopo il 1945, la cultura europea prende a oscillare tra due tendenze in contraddizione: da un lato la globalizzazione e l’uniformità e dall’altro l’importanza di un ritorno all’identità culturale europea. A causa della guerra fredda, i due stati «modello» del mondo, Stati Uniti e Unione sovietica, impongono ciascuno la loro cultura nelle rispettive aree di influenza.

Per quanto riguarda il momento attuale, i nostri autori ritengono che l’Europa stia affrontando un momento critico del suo destino storico. Per meglio spiegare tale asserzione, gli autori si richiamano a Fukuyama affermando che:

la fine della storia, così com’è stata prevista dal filosofo Francis Fukuyama, non significa soltanto la fine delle ideologie ma la piena vittoria del liberalismo culturale, politico e economico. Da questo punto, probabilmente, avrà inizio la comune storia culturale dell’Europa [Oane e Ochescu 2000, pag. 142].

Non c’è dubbio che il nuovo approccio proposto dai programmi scolastici costringe gli autori a porsi precise domande sul concetto di Europa e sulle problematiche della storia europea. Si è trattato per loro di una non facile sfida, in quanto entravano in gioco nozioni a loro non familiari e non spiegate in modo esauriente neppure nel mondo accademico. In ogni caso, sia che gli autori esprimano

giudizi di grande complessità sia che si mantengano a un livello di affermazioni vaghe e generiche, è essenziale riuscire a creare prima di tutto una breccia nell'insegnamento tradizionale della storia e dirigere il discorso didattico verso problematiche generali correlate alla storia europea o mondiale. Il pericolo nascosto sta nella possibilità di uno spostamento verso una semplicistica visione eurocentrica che trascuri l'autentica dimensione globale del processo storico. Nonostante le eleganti e ricercate asserzioni, ciò che dell'Europa è più vicino all'immaginario infantile è probabilmente racchiuso in una semplice frase, che afferma che:

tutto il mondo conosce l'Europa come un continente. Per noi, europei [suoi abitanti], essa è il continente più importante di tutti, quello di maggiore bellezza e di maggiore civiltà [Mândrut e Neguț s.d., pag. 7].

Un altro aspetto a cui i testi di storia rivolgono una particolare attenzione è rappresentato dalla divisione interna all'Europa. La maggior parte degli autori insiste su una separazione di carattere bipolare tra l'ovest e l'est. Gli autori di un testo per il ginnasio sulla storia medievale e sugli inizi della storia moderna descrivono così le differenze:

1. come segno delle diversità in epoca medievale, ad esempio nella lezione «Lo spazio storico del mondo medievale», che porta come sottotitolo «La diversità del mondo medievale», si legge che:

le differenze economiche, sociali e culturali tra le regioni occidentali e orientali dell'Europa trovarono espressione anche sul piano religioso, cioè all'interno della fede cristiana, con la separazione [scisma] tra la chiesa cattolica-romana, sotto la guida spirituale del papa, e la chiesa ortodossa, sotto l'autorità del patriarca di Costantinopoli [Băluțoiu e Vlad 1998, pag. 6].

2. lasciando intendere in modo indiretto che le disuguaglianze tra queste due parti dell'Europa esistono. Concludendo la lezione «Le grandi scoperte geografiche» viene introdotto il seguente tema di studio: «Perché alle grandi scoperte geografiche hanno preso parte soltanto i paesi dell'Europa occidentale e non anche quelli dell'Europa orientale?» [*ibid.*, pag. 88]. Infatti,

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

alla dominazione del mondo non ha partecipato tutta l'Europa. Soltanto gli stati occidentali, come Gran Bretagna, Francia, Germania, Olanda, Italia, erano potenti e avevano imperi coloniali. Il resto dell'Europa, in genere, faceva parte dell'Europa dominata. I contrasti presenti sul continente erano di ordine politico e riguardavano la forma di governo [monarchia o repubblica] e il tipo qualitativo di democrazia [suffragio universale o voto in base al censo]. Agli inizi del XX secolo esistevano di fatto due Europe, una occidentale, democratica e parlamentare, e un'altra centro-orientale, con forme di democrazia appena abbozzata e in molti casi non parlamentare. Le contraddizioni del continente europeo erano altresì di ordine economico e sociale, con un'Europa ricca e industrializzata a ovest e una povera e rurale a est [Oane e Ochescu 1999, pag. 64].

Altri autori affermano che nel XX secolo il continente era diviso tra l'Europa democratica, che accarezzava gli ideali della rivoluzione francese, e l'Europa sotto il regime del comunismo e quello del nazismo [Retegan e Căpiță 1999, pag. 5]. Alcuni autori nutrono tuttora un certo pessimismo e ritengono che nel mondo di oggi tale divisione giochi ancora un ruolo importante. Questi sostengono che:

abbiamo oggi due Europe: una ricca e prospera e un'altra economicamente meno progredita e con strutture democratiche ancora in fase di edificazione [Bușe e Rădulescu 2000, pag. 132].

Altri si dimostrano invece più ottimisti e ritengono che:

a dieci anni dalla caduta dei regimi comunisti, il mondo europeo deve riscoprire, ora più che mai, la sua piena unità sotto il segno di un unico valore, quello della democrazia [Retegan e Căpiță 1999, pag. 5].

Volendo riassumere le caratteristiche della civiltà europea così come esse vengono presentate nei libri di testo, possiamo distinguere i seguenti momenti:

a) *Il cristianesimo*

Esso viene considerato l'elemento essenziale della società e della coscienza europea per tutto il medioevo. La società dell'Europa medievale era, prima di tutto, una società cristiana perché:

la cristianizzazione è il fenomeno più importante di tutto il primo millennio... [Băluțoiu e Vlad 1998, pag. 36].

Nella cornice dell'unità cristiana, in cui tutti gli europei sono chiamati a rispettare i valori cristiani, non vi è praticamente posto per genti di altri confessioni religiose. Inoltre, benché i testi di storia menzionino la separazione tra ortodossi e cattolici e la divisione interna alla cristianità occidentale in seguito alla riforma, tali divisioni non vengono percepite come fondamentali; in realtà, per degli autori che cercano disperatamente di convincere i loro lettori che essere ortodossi, come in effetti è la maggior parte dei romeni, non è in contraddizione con l'appartenenza alla civiltà europea (occidentale), le divisioni confessionali diventano meri esempi della pluralità e della diversità culturale che caratterizza l'Europa.

b) La diversità

Gli autori dei libri di testo cercano di mantenere una sorta di equilibrio tra gli ideali di una cultura europea comune e unificata e i diversi elementi che la compongono. Cercando di evidenziare gli elementi a sostegno dell'unità della cultura e della coscienza europea, gli autori sottolineano il fatto che «l'Europa è uno spazio diversificato», – che è anche il primo sottotitolo della lezione su «I popoli e le lingue indoeuropee di maggiore importanza» –, e affermano che:

nel mondo antico l'Europa non ha una precisa individualità nel senso politico di oggi; essa è una pura espressione geografica volta a delimitare il blocco eurasiano [Ionescu e Dondorici 1999, pag. 6]

[oppure che] a livello di civiltà materiale l'Europa non costituisce un'entità omogenea, come non lo è a livello politico [Popa et al. 1999, pag. 64].

Rispettando i requisiti del programma scolastico, gli autori distinguono tra un'Europa post-bizantina, un'Europa continentale e un'Europa di mare, – che si affaccia sull'Atlantico e sul Mediterraneo. Oltre a questa divisione espressa dal programma stesso, e che

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

crea ovviamente non pochi problemi agli autori dei libri di testo, alcuni di loro si premurano di sottolineare che la moderna Europa è:

complessa, multiforme, dinamica e contraddittoria. In realtà esistono più Europe allo stesso tempo, divergenti [...] si tratta di un'Europa di cui la pluralità è un elemento costitutivo [Băluțoiu e Vlad 1999, pag. 5].

Sfortunatamente, gli autori si arrestano alle pure asserzioni, senza cercare di darsi spiegazioni su quale significato e importanza rivesta tale pluralità. In modo meno indiretto, gli autori dei testi di geografia condensano visivamente il rapporto esistente in Europa tra unità e diversità: compongono una pagina con nove fotografie contemporanee, – ciascuna delle quali illustra una determinata tipologia fisiognomica: nordica, slava, meridionale, alpina, mediterranea, fiamminga, lappone, romena e rom-sinti –, disposte al centro della testa della *Venere* del Botticelli con la scritta «La fisiognomica europea secondo il modello rinascimentale», dopodiché viene chiesto all'allievo di elencare i tratti somatici principali dei popoli rappresentati [Măndrut e Neguț s.d., pag. 30].

c) *La culla della modernità e dell'industrializzazione*

L'Europa ha dominato per lungo tempo l'economia mondiale, sul suo continente si è realizzata la rivoluzione industriale e sono state fatte le maggiori conquiste della scienza e della tecnica [...] La storia della tecnologia ha le sue origini in Europa, sono stati gli europei a inventare il motore a vapore, la turbina, l'automobile e l'aeroplano [Anastasiu et al. 1998, pagg. 8 e 186].

L'Europa ha trovato un aiuto nelle grandi scoperte geografiche, che comportarono una sorta di «rivoluzione» tanto nella storia europea quanto in quella mondiale.

Le grandi scoperte hanno trasformato l'Europa nella forza motrice dello sviluppo moderno, hanno condotto verso la globalizzazione dei rapporti economici e degli scambi culturali, verso l'integrazione tra le diverse civiltà, verso la formazione degli imperi coloniali e la diffusione del cristianesimo su scala mondiale. Rispetto al resto del mondo, i progressi conseguiti in quell'epoca in campo scientifico e tecnico dilat-

tarono improvvisamente il divario tecnologico esistente tra la civiltà occidentale e le altre. L'Europa aveva finalmente trovato la strada che le avrebbe permesso di diventare il centro e la forza motrice della modernità sul nostro pianeta [Pandea et al. 1999, pagg. 29 e 71].

d) Il modello di civiltà

Gli autori dei testi cercano di trovare un elemento tangibile e fondamentale in grado di conferire all'Europa un'identità culturale. È già presente, naturalmente, la dimensione cristiana, ma gli autori capiscono di non poter insistere soltanto sull'aspetto religioso che, di per sé, può contribuire altresì a evidenziare la divisione tra l'Europa occidentale (e centrale), cattolica e protestante, e l'oriente ortodosso. Essi introducono pertanto l'idea di un'Europa intesa come un modello di civiltà, idea per altro alquanto astratta ma capace di superare tutte le differenze interne. In uno dei testi di geografia si afferma in maniera piuttosto diretta e immediata che:

per Europa noi non intendiamo soltanto ciò che possiamo trovare sulla superficie di questo continente, – linee costiere, fiumi, orografia, risorse e attività economiche, popolazioni e città, paesi, regioni e paesaggi –, ma anche un modo di vita, un modello comportamentale, un modo di interagire con gli altri, di gioire di tutto ciò che ha significato, che è bello e permanente, intendiamo, dunque, un preciso livello di civiltà [Mândrut e Neguț s.d., pag. 7].

L'autore non spiega perché tale modello sia una caratteristica peculiare soltanto dell'Europa e non anche di altre regioni del globo. I testi di storia danno rilievo a questi stessi elementi con uguale innocenza e senza preoccuparsi eccessivamente di offrire un minimo di spiegazioni. Nella lezione introduttiva di un testo di storia per la 12^a classe ritroviamo lo stesso stereotipo, dove si afferma che:

[in epoca premoderna] l'Europa, dal punto di vista geografico, si estende dall'Atlantico alla catena degli Urali, e, sotto il profilo politico, unisce tutti gli stati cristiani che condividono il medesimo ideale di civiltà» [Retegan e Căpiță 1999, pag. 5].

È ovvio che gli autori percepiscono l'idea astratta della civiltà europea come una realtà ormai consolidata nella coscienza collettiva.

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

va e, pertanto, non avvertono la necessità di spiegare che cosa significasse esattamente la «civiltà europea» nell'epoca in esame. L'idea astratta di Europa si riveste dei valori della democrazia soltanto in epoca contemporanea. L'identità europea è definita come:

il sentimento di essere parte dell'Europa condividendone il comune patrimonio culturale e i valori, quali il pluralismo, la democrazia, lo spirito di tolleranza [Mitu 1999, pag. 115].

2. L'Europa e il resto del mondo

In un testo di geografia si afferma:

In passato l'Europa rappresentava il centro del mondo [Strat e Popescu 1998, pag. 135].

L'influenza esercitata dall'Europa sugli altri continenti è stata evidente dall'antichità fino ai nostri giorni, e questo in virtù del suo alto potenziale culturale e economico e di decisioni che, in momenti diversi della storia, hanno determinato il destino del pianeta. L'Europa potrebbe essere considerata il protagonista della storia mondiale [Anastasiu et al. 1998, pag. 187].

Affermazioni toccanti e piene di orgoglio. Passando a esaminare l'idea alla base dei rapporti tra le società europee e le altre regioni del mondo, i testi di storia introducono tuttavia una visione meno euforica quando dicono che:

agli inizi del XX secolo l'Europa dominava il mondo. Gli europei, – divenuti i grandi industriali, i banchieri, i mercanti e i poliziotti del mondo –, erano convinti della superiorità della loro civiltà e del loro diritto di imporla a tutto il pianeta. In alcuni paesi la civiltà europea venne imposta con il colonialismo o l'imperialismo economico, mentre altri paesi, come il Giappone, si aprirono spontaneamente alla sua influenza. Gli europei hanno imposto al mondo le loro leggi e le loro lingue, il loro modo di vita e le loro religioni. Nel 1913, nonostante la presenza di nuovi concorrenti, come gli Stati Uniti in America e il Giappone in Asia, l'Europa manteneva una posizione economica di predominio e poteva controllare attraverso il suo impero coloniale un

terzo del globo [...] La dominazione europea del mondo era basata su tre fattori essenziali: risorse umane, tecnologia e denaro.

Quasi a voler ammorbidente il tono del paragrafo testé citato, viene introdotto un tema di riflessione che pone la domanda:

Come Atene è stata la «maestra della Grecia», pensate che l'Europa possa essere stata la «maestra del mondo»? Anche gli Stati Uniti e il Giappone hanno imparato dall'Europa? [Oane e Ochescu 1999, pagg. 64 e 66-67]

Che cosa può rispondere un alunno europeo a domande così problematiche? La risposta gli viene fornita in un altro testo di geografia quando si cerca di spiegare che:

il paese più sviluppato del mondo contemporaneo [gli Usa] si fonda su una popolazione e un'esperienza prevalentemente europee [Mândrut e Neguț s.d., pag. 186].

Quasi tutti i libri di testo per il ginnasio e la scuola superiore mettono in evidenza il carattere iniquo dei rapporti stabiliti dall'Europa con le altre regioni del mondo a partire dalle grandi scoperte geografiche. La lezione di sintesi «L'Europa e il mondo extraeuropeo nell'era moderna» contiene un capitolo intitolato «Il dominio dell'Europa» in cui si afferma che:

alla fine del XIX secolo e agli inizi del XX l'Europa domina il mondo, ma la sua superiorità culturale, politica e economica è minata da numerose contraddizioni.

Dalla tavola allegata al capitolo risulta tuttavia che a dominare sono soltanto alcune nazioni europee: Gran Bretagna, Francia, Germania, Russia, Italia e Impero austro-ungarico [Dumitrescu et al. 1999, pag. 66].

Anche le conseguenze delle grandi scoperte geografiche sono presentate, ma mai analizzate, come un modo per imporre la dominazione europea:

Le grandi scoperte geografiche e gli eventi a esse connessi avvennero per iniziativa e a vantaggio dell'Europa. La storia medievale era

L’immagine dell’Europa nei libri di testo della Romania

incentrata sull’Europa e la scoperta di nuovi territori, benché sterminati, non mutò tale situazione. Essi vennero trasformati in imperi coloniali considerati come fonti di introiti delle nazioni europee, in primo luogo di quelle che si affacciavano sull’Atlantico [...]. L’organizzazione del mondo moderno, con il triangolo commerciale Europa-Asia-America, fu concepita per la prosperità e lo sviluppo della sola Europa mentre l’asse atlantico favorì i paesi occidentali e nordoccidentali del continente europeo [Palade et al. 1999, pag. 36]⁴.

Gli autori dei testi di storia cercano di offrire un’immagine più equilibrata della civiltà europea e di quella di altre regioni del mondo, sottolineando a esempio il fatto che il capofila non fu sempre l’Europa perché:

alcune regioni del continente asiatico, – come Cina, India e alcune terre dell’antico califfato arabo –, hanno conosciuto un notevole sviluppo economico, ben superiore a quello dei paesi europei. Le città erano più popolose di quelle europee e l’economia aveva prevalentemente un carattere monetario. Fu a partire dal XV-XVI secolo, dopo aver assimilato le invenzioni importate dall’Asia o fatte autonomamente dagli europei, – polvere da sparo, bussola, carta, stampa ecc. –, che il nostro continente poté garantirsi un pieno sviluppo sociale e economico [Băluțoiu e Vlad 1999, pag. 5].

Eppure, nonostante tutti i tentativi di mantenere una visione equilibrata, l’approccio e i sentimenti eurocentrici affiorano in quel «il nostro continente» e ancor più nel fatto che l’Europa viene comunque considerata un punto di riferimento per l’analisi degli altri paesi. Nel trattare un argomento come «Le culture dei nativi d’America», per esempio, gli autori di un testo di storia per il ginnasio lasciano intendere, seppure indirettamente, la superiorità della civiltà europea in quanto,

benché totalmente isolate dal mondo europeo, le popolazioni dell’America centrale hanno dato vita a forme di civiltà che ci lasciano ammirati ancora oggi [Burlec et al. 1998, pag. 78].

⁴ Il titolo del paragrafo è «Europa: il centro del mondo».

I testi di geografia sono invece più diretti:

[oggi, infatti], l'influenza europea è avvertita in tutto il mondo, perché l'Europa rimane una grande potenza.

Sono soprattutto i testi di geografia a trasmettere più di altri il senso di superiorità e di orgoglio europeo:

Tra gli abitanti dei vari continenti, gli europei hanno gli standard e le aspettative di vita più alti. La ricchezza dell'Europa nasce dall'operosità dei suoi cittadini come pure dall'eredità del periodo coloniale [Strat e Popescu s.d., pag. 134].

Per quanto riguarda il mondo contemporaneo, gli autori si dimostrano ben attenti a aggirare il discusso problema relativo all'incontro della civiltà dell'Europa con le culture extraeuropee:

L'Europa è la base della civiltà, della cultura, della scienza, della tecnologia e dell'economia del mondo contemporaneo. Oggi, in una sorta di competizione creativa con i paesi del nord America, dell'est e del sud est asiatico [...] l'Europa cerca sempre di essere al primo posto [Mândrut e Neguț s.d., pag. 7].

Alcuni autori, senza dilungarsi in qualche commento, offrono laconicamente determinate immagini e atteggiamenti mentali:

Dopo il 1918, lo stile di vita americano penetra in Europa, con una forma di imperialismo culturale che ha alla sua base il cinema, la musica, i cartoni animati.

Gli stessi autori proseguono affermando che la vittoria riportata dall'America nella guerra fredda ha segnato:

il consolidamento dell'imperialismo culturale americano, – anche da un punto di vista linguistico, essendo ormai l'inglese un idioma universale [Oane e Ochescu 1999, pag. 142].

Per ciò che riguarda i rapporti tra le diverse società, il tono della narrazione riesce a evocare, accanto alla reale informazione storica, immagini e sentimenti ben precisi o persino stereotipi:

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

Fino agli inizi del XX secolo l'Europa fu il centro del mondo. Devastato da due terribili conflitti mondiali e diviso per 50 anni tra la democrazia e il totalitarismo comunista, il continente è sembrato non riuscire a tenere il passo con gli Stati Uniti, il Giappone o i paesi industrializzati del sud est asiatico. La caduta dei regimi comunisti ha ridato ai suoi abitanti la possibilità di riconquistare un ruolo di guida temporaneamente perso [Bozgan et al. 1999, pag. 3].

3. La ricerca dell'unità europea

Oltre alle lezioni espressamente rivolte allo studio dell'Ue nei testi di educazione civica o alle lezioni specifiche dei manuali di storia e geografia, gli autori dei testi di storia cercano di trovare le radici dell'unità europea nella profondità della storia medievale o agli inizi dell'era moderna. E infatti affermano che:

mobilitando i popoli attorno a un unico ideale, al di là delle loro differenze nazionali, le crociate contribuirono a creare l'idea di un'unità europea che possiamo dire abbia avuto origine in epoca medievale [Băluțoiu e Vlad 1998, pag. 43].

In un altro testo scolastico si afferma, – in maniera storicamente discutibile, ma non è questo l'argomento del nostro lavoro –, che:

l'idea di un'unità europea è presente nell'Europa occidentale fin dagli inizi del medioevo, espressa nel tentativo di ricostituire l'impero romano [Ionescu e Dondorici 1999, pag. 103]⁵.

Agli allievi viene persino chiesto di pronunciarsi sulla bontà di una frase come «Napoleone è stato il primo a creare un'Europa unita» [Pandea et al. 1999, pag. 172], benché le lezioni su Napoleone siano puramente descrittive e non affrontino affatto tale problema.

I libri di testo per la 7^a classe contengono una lezione sull'integrazione europea e atlantica. Nella maggior parte dei manuali l'at-

⁵ Affermazione fatta da Ionescu e Dondorici [1999] a pag. 103 (prima di parlare di Carlo Magno).

tenzione è rivolta sostanzialmente all’Ue, – trattata storicamente come frutto della Ce –, e alla Nato; altri testi introducono come argomenti anche il Consiglio d’Europa e l’euro. I testi per l’11^a classe dedicano alla questione europea un intero capitolo in cui sono presentate quasi tutte le istituzioni di maggiore rilievo, di cui non viene tuttavia offerta un’analisi approfondita ma soltanto una generica descrizione. Lo stesso vale per i testi di educazione civica. Tenendo presente che, nei programmi previsti per la 4^a classe, il tema della comunità internazionale rimane facoltativo, un manuale su tre tralascia del tutto l’argomento. Nei libri di testo per il ginnasio possiamo trovare brevi *excursus* storici della Ce e un elenco delle sue principali istituzioni, presentate però in modo piuttosto schematico, monotono e puramente descrittivo. Vengono trascurati del tutto quelli che sono i problemi e le difficoltà inerenti al processo di integrazione europea. Lo scopo da perseguire sembra unicamente quello di decantare i benefici effetti di tale integrazione:

Gli stati che fanno parte dell’Ue ritengono che questo nuovo tipo di organizzazione politica, ben diversa dal modello degli stati-nazione del XIX secolo, sia l’unico in grado di affrontare le sfide della contemporaneità. Senza di esso, l’Europa non riuscirebbe a conservare la sua piena libertà, la sua prosperità e il suo ruolo nel mondo [Mitu 1999, pag. 120].

L’Ue deve rappresentare un’Europa unita in cui i popoli possano vivere in libertà, pace e benessere [Lăcătuș 1999, pag. 41].

4. *I romeni e l’Europa*

La nostra prima patria è, naturalmente, la Romania, ma anche l’Europa è la nostra patria [Mândrut e Neguț s.d., pag. 6].

La lezione di un testo di educazione civica che riporta come titolo «La Romania: un paese europeo» può essere considerata una sorta di parola d’ordine seguita all’unanimità dagli autori dei libri di testo. Grazie alla sua posizione al centro del continente,

ugualmente distante dall’Oceano Atlantico e dalla catena degli Urali [Scurtu et al. s.d., pag. 5],

L’immagine dell’Europa nei libri di testo della Romania

non possiamo non notare che è lo stesso paesaggio geografico della Romania a connotarne il carattere europeo.

Dal punto di vista del paesaggio geografico, la Romania offre tutte quelle caratteristiche tipiche dell’Europa: monti, colline, pianure, fiumi e coste [Lazăr e Lupu 2000, pag. 3].

Quello esistente tra la Romania e l’Europa è un rapporto che viene percepito come assolutamente speciale; tutti gli autori dei testi riconoscono come un diritto naturale sostenere l’ininterrotta appartenenza dei romeni allo spazio geografico dell’Europa, ma ancor più a quello culturale, sottolineando nello sviluppo del paese una precisa sincronia con l’Europa occidentale:

Gli antenati del popolo romeno, i geto-daci, furono uno dei popoli più antichi dell’Europa. Il ceppo etnico romeno, creatosi nel VI-VII secolo, ha stretti legami di lingua e cultura con gli italiani, i francesi, gli spagnoli e i portoghesi. Nel corso della loro storia, anche i romeni, come altri popoli europei, si sono organizzati in varie entità statali. Durante il medioevo i principati romeni offrirono un enorme contributo per fermare l’offensiva ottomana rivolta al cuore dell’Europa. Il moderno stato della Romania nacque nello stesso periodo dell’Italia e della Germania. La speranza dei romeni in un’integrazione nelle strutture europee e euroatlantiche appare perfettamente allineata alla normale evoluzione di tutta la loro storia.

Nelle conclusioni, questa lezione introduttiva su «I romeni in Europa» non lascia alcun dubbio sul fatto che:

i romeni hanno sempre appartenuto all’Europa. Tutta la loro cultura e civiltà sono europee. Nel corso della loro storia, hanno ricevuto, ma hanno anche dato, hanno subito influenze ma hanno anche creato autonomamente, segnando con il loro sigillo l’evoluzione europea [Scurtu et al. s.d., pag. 6]⁶.

⁶ Questa lezione introduttiva di Scurtu et al. [s.d.] è stata inserita soltanto nella seconda edizione del loro testo.

La maggior parte degli autori avverte come un dovere la necessità di dimostrare il carattere europeo dei romeni e, a tal fine, presentano come prove diversi argomenti:

[le origini] per origine, i romeni sono uno dei più antichi popoli europei;

[la difesa dell'Europa nel medioevo] la resistenza alla dominazione ottomana durante il medioevo è una brillante testimonianza del fatto che l'intero organismo nazionale seppe mantenere la propria coesione europea e cristiana;

[l'illuminismo] l'illuminismo, espressione dello spirito europeo, fu presente nella spazio culturale romeno, soprattutto per merito della scuola transilvana, a cui si deve anche la creazione dell'ideologia nazionale;

[la cultura romena tra le due guerre] [Oane e Ochescu 1999, pag. 143].

Gli autori dei libri di testo sostengono che l'affermazione che la Romania appartiene all'Europa, – o meglio all'Europa centrale –, non esprime ormai con sufficiente chiarezza l'affiliazione della Romania all'Europa. Le prove basate sui fattori geografici, pertanto, vanno confermate da testimonianze di carattere culturale, come le seguenti:

L'Europa non è soltanto uno spazio geografico. Per il nostro popolo, essere in Europa significa essere con coloro che tendono al progresso e alla civiltà. Collocati in Europa etnicamente [per le loro origini latine] e religiosamente [per la loro fede cristiana], i romeni hanno dovuto e devono tuttora lottare contro forze sia interne sia esterne al fine di restare realmente all'interno della comunità degli stati e delle nazioni democratiche e più ricche [Bozgan et al. 1999, pag. 3].

Una volta assodata la collocazione della Romania nel mondo europeo, gli autori dei libri di testo ricordano con insistenza che dopo il 1990 l'ideale europeo è divenuto una priorità dello sviluppo della società romena, pur senza rinunciare ai fondamenti dell'identità nazionale.

Benché i libri di testo sottolineino nelle loro argomentazioni la necessità per i romeni di integrarsi nelle strutture europee e euroa-

tlantiche, due vignette presenti in testi di educazione civica mettono in luce i profondi sentimenti e i timori della società romena di fronte all'integrazione con l'Europa e rivelano ciò che i testi evitano di dire. Su una vignetta vediamo un uomo dall'espressione sognante e dal sorriso malinconico davanti alla cartina della Romania. Al di là del tono umoristico, la vignetta suggerisce un duplice significato: vi si esprime esplicitamente il sogno e la speranza dei romeni per l'integrazione europea ma, implicitamente, si lascia intendere che l'integrazione della Romania nell'Ue potrebbe essere un sogno ben lunghi dal potersi realizzare in tempi brevi [Lăcătuș 1999, pag. 41]. La seconda illustrazione presenta un ometto basso e dall'aria buffa davanti a una porta con quindici stelle, che rappresentano la bandiera europea. La maniglia della porta è posta molto in alto, e apparentemente è impossibile da raggiungere. Il testo chiede all'allievo di commentare la vignetta e rispondere alla domanda: «Che cosa suggerisce esplicitamente la vignetta?» [Georgeescu e Ștefănescu 1999, pag. 26].

I nuovi orientamenti richiesti nell'insegnamento della storia mondiale insistono sempre più sul processo storico dell'Europa e sui fatti a esso connessi. Gli eventi principali presentati nei libri di testo vertono costantemente sul vecchio mondo. Stranamente, tale situazione è illustrata al meglio in un testo di geografia da noi già citato:

In passato l'Europa rappresentava il centro del mondo. Anche oggi l'influenza europea è avvertita in tutto il mondo, di cui l'Europa rimane una grande potenza [Strat e Popescu s.d., pag. 135].

Sotto questo aspetto, ci troviamo chiaramente dinanzi a un processo storico in cui compariamo «noi», come europei, e gli «altri», presentati indirettamente come esempi di diversità:

L'uomo orientale ha dimostrato e dimostra tuttora un interesse rivolto essenzialmente al trascendentale, alla vita oltre la morte. Questo è il motivo per cui lo spirito dinamico e intraprendente, che ha caratterizzato l'Europa occidentale e ha dato vita al mondo moderno, sia rimasto a lungo sconosciuto alle civiltà orientali, di cui rimangono essenziali i contributi offerti alla storia del pensiero filosofico e dell'arte [Bușe e Rădulescu 2000, pag. 21].

Si tratta di una storia generale incentrata sull'occidente, e anche quando gli autori fanno riferimento alle regioni orientali del continente, il punto di riferimento rimane l'ovest. Gli accenni all'Europa orientale e sudorientale, quando vengono fatti, appaiono sempre in secondo piano. Cercando di descrivere, a esempio, gli elementi che caratterizzano la vita quotidiana nella dimensione europea, con informazioni su popolazione, aspetti demografici, moda, alimentazione ecc., gli autori presentano immancabilmente per primi i paesi occidentali. Questo modo di ordinare gli enunciati suggerisce l'idea che l'occidente vada inteso come norma e modello naturale di sviluppo, mentre le altre regioni appaiono come semplici variazioni, o persino deviazioni dal «percorso naturale della storia». Tale tendenza fa parte di un interessante fenomeno in crescita: la trasposizione dei principali elementi costitutivi dell'identità nazionale romena in una sorta di «europeità romena». Volendo offrire le prove dell'appartenenza della Romania allo spazio europeo, le stesse caratteristiche fondamentali dell'identità romena vengono trasformate in prove inconfutabili di una tale «europeità romena».

In questa ricerca di risposte e certezze riguardanti la civiltà e la storia europea, gli autori dei libri di testo mescolano insieme una grande varietà di informazioni. Sembra dunque che Bodo von Borries fosse nel giusto rilevando che:

scrivere la storia dell'Europa è un'impresa tutt'altro che facile [von Borries 2000, pag. 152].

E talora la cosa più difficile sembra riuscire a immaginarla. La nostra speranza, in conclusione, è che la storia dell'Europa sarà qualcosa di più di questa frase riportata in un testo di geografia:

L'Europa è il continente, – il vecchio mondo –, che ha scoperto e colonizzato il nuovo mondo [cioè altri continenti come America e Australia], il continente dove ha avuto inizio la rivoluzione industriale ma dove sono anche scoppiate le due guerre mondiali [Strat e Popescu 1998, pag. 6].

Bibliografia

Anastasiu, V. et al.

- 1998 *Geografia Europei. Manual pentru clasa a VI-a*, Bucureşti, Editura Didactică și Pedagogică.

Băluțoiu, V. e Vlad, C.

- 1998 *Istorie. Manual pentru clasa a VI-a*, Bucureşti, ALL.
1999 *Istorie. Manual pentru clasa a X-a*, Bucureşti, ALL.

Borries, von, B.

- 2000 «Narrating European History», in S. McDonald (a cura di), *Approches to European Historical Consciousness. Reflexions and Provocations*, Hamburg, Körber Stiftung.

Bozgan, O. et al.

- 1999 *Istorie. Manual pentru clasa a XII-a*, Bucureşti, ALL.

Brezeanu, S.

- 1999 *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, Bucureşti, ALL.

Burlec, L. et al.

- 1998 *Istorie. Manual pentru clasa a VI-a*, Bucureşti, ALL.

Burlec, L. e Rotundo, E.

- 1999 *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, Iași, Institutul European.

Bușe, C. e Rădulescu, M. S.

- 2000 *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, Bucureşti, ALL.

Dumitrescu, D. et al.

- 1999 *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a. Istorie universală modernă și contemporană*, Bucureşti, Nemira.

Florian, A.

- 1839 *Manual de geografie cea mică*, Bucureşti.

Genilie, I.

- 1835 *Geografie istorică, astronomică, naturală și civilă, a continentelor în general și a României în parte*, Bucureşti, Tipografia lui Eliade.

Georgescu, D. e Ţăfărescu, O.-D.

- 1999 *Cultura civică. Manual pentru clasa a IV-a*, Bucureşti, Humanitas.

Mirela-Luminița Murgescu

- Ionescu, V. e Dondorici, G.
1999 *Istoria. Manual pentru clasa a IX-a*, Pitesti, Carminis.
- Lăcătuș, M.-L.
1999 *Educație civică. Manual pentru clasa a XII-a*, București, Univers.
- Lazăr, L. e Lupu, V.
2000 *Istoria românilor. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Teora.
- Mândrut, O. e Neguț, S.
s.d. *Geografia continentelor. Europa, Manual pentru clasa a VI-a*, București, Corint.
- Marin, A.
1858 *Prime cunoștințe*, București, Tipografia Colegiului Național.
- Mihăilescu, G.
1873 *Discurs rostit cu ocazia solemnității distribuirii premiilor la școlile publice din Galați*, Galați, Tipografia Română.
- Mitu, S. (a cura di),
1999 *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, București, Sigma.
- Murgescu, B. (a cura di),
2000 *Romania and Europe. Modernisation as Temptation, Modernisation as Threat*, București, ALLFA e Edition Körber-Stiftung.
- Murgescu, M.-L. (a cura di),
2000 *Identități colective și identitate națională. Percepții asupra identității în lumea medievală și modernă. In memoriam Alexandru Duțu*, București, Editura Universității din București.
- Oane, S. e Ochescu, M.
1999 *Istorie universală modernă și contemporană. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Humanitas.
2000 *Istorie. Manual pentru clasa a XI-a*, București, Humanitas.
- Palade, E. et al.
1999 *Istorie. Manual pentru clasa a X-a*, București, Corint.
- Pandea, A. et al.
1999 *Istorie. Manual pentru clasa a X-a*, București, Teora.
- Popa, L. et al.
1999 *Istorie. Manual pentru clasa a X-a*, București, Sigma.

L'immagine dell'Europa nei libri di testo della Romania

- Retegan, M. e Căpiță, C. (a cura di),
1999 *Istoria României. Manual pentru clasa a XII-a*, București, RAO.
- Scurtu, I. et al.
s.d. *Istoria românilor din cele mai vechi timpuri până astăzi. Manual pentru clasa a XII-a*, II ed., București, Petron.
- Strat, D. e Popescu, M.
1998 *Geografia continentelor. Geografia Europei. Manual pentru clasa a VI-a*, București, Teora.

L’«altra» entità politica esterna e le immagini dell’Europa
nei manuali di storia moderna della Bulgaria successivi al 1917
Snezhana Dimitrova

Argomento del presente articolo¹ è il manuale di storia in uso nelle scuole bulgare, del quale viene analizzata la capacità di riflettere le impostazioni pedagogiche ufficiali. In virtù della sua funzione di «garante» dell’educazione nazionale e civica, il testo di storia esamina quell’insieme di diverse narrazioni storiche che costituiscono la struttura del contenuto educativo della storia moderna della Bulgaria. Il primo dei compiti a cui il testo è chiamato è l’encociazione della scala assiologico-normativa che prende corpo nella catena degli eventi che costituiscono la narrazione storica. Quest’ultima è volta a legittimare l’esistenza di una comunità nazionale, – vale a dire la posizione ufficiale in merito a chi siamo «noi» –, emancipandola al tempo stesso dall’Europa intesa come «altra» entità politica esterna, – vale a dire la posizione ufficiale in merito a chi sono «loro». Vengono così create le corrispondenti identità dell’Europa e degli europei, identità le cui immagini articolate hanno dato vita a quei «miti-realtà» che hanno svolto una funzione di «posti di frontiera» [Smith 1993], di salvaguardia dell’elemento etnico e di supporto all’immaginario collettivo della comunità:

quell’insieme di immagini e di rappresentazioni del proprio Io e dell’«altro» ereditate, immagazzinate e in grado di garantire a ciascuno

¹ Il presente articolo è parte del progetto di ricerca «L’identità nazionale nella fase di transizione: le risorse storiche» condotto da Maya Grekova, Liliana Deyanova, Snezhana Dimitrova, Milena Jakimova, Andrej Bundjoulov, Martin Kanoushev, finanziato dalla RSS-Praga e pubblicato con lo stesso titolo: *Nazionalnata identichnost v situazija na prehod: istoricheski resursi*, Sofia, Lik, 1997, pagg. 179-99.

la possibilità di identificarsi con il proprio gruppo di appartenenza [Carbonell 1990, pagg. 5-11].

Questo immaginario collettivo è stato il maggiore strumento di comunicazione per predeterminare all'interno della comunità l'accettazione o l'esclusione dell'«individuo-gruppo» in base ai valori dominanti nella società del tempo.

L'esistenza di un unico testo scolastico obbligatorio è stata una caratteristica tipica soltanto del periodo compreso tra il 1948 e il 1990. Per quanto riguarda gli altri periodi, pertanto, analizzeremo tutti i libri di testo che sono stati approvati dal ministero dell'istruzione e si sono posti in concorrenza l'uno con l'altro al fine di essere adottati vuoi dai diversi consigli di istituto vuoi da singoli insegnanti. Per svariate ragioni, la nostra analisi contenutistica dei manuali editi tra le due guerre si basa sostanzialmente sui lavori di Stanev. A lui appartengono infatti sia il primo testo di storia della Bulgaria pubblicato nel 1917 durante la guerra sia il manuale di storia per le truppe bulgare edito a cura del quartiere generale bulgaro anche nel 1917. Successivamente, Stanev scrisse diversi altri testi, come pure un manuale indirizzato espressamente all'insegnante di storia. Stanev stesso condusse per lungo tempo l'attività didattica e fu altresì preside di uno dei ginnasi di Sofia. Il valore dei suoi scritti è tuttora altamente apprezzato e il nome di Nikola Stanev è quello che più spesso ricorre nella memorialistica e nelle opere di carattere autobiografico. A tale proposito, è significativo il fatto che nel 1989 il Bulgarian Emigration Center di Toronto abbia scelto di pubblicare l'opera storica di Stanev del 1943, benché il principale argomento in favore di tale scelta fosse che, in quel periodo, la versione offerta da Stanev dominava in tutte le scuole bulgare e tutti i testi pubblicati tra le due guerre, – e approvati dal ministero dell'istruzione –, seguivano la stessa impostazione [Dimitrova e Kaytchev 1998, pag. 58].

La prima e persistente immagine dell'Europa nella storia moderna della Bulgaria è quella delle «grandi potenze», espressione introdotta nel dibattito politico e accademico del XIX secolo dalla stampa periodica che sosteneva la rinascita nazionale e che conferì a tale definizione anche una connotazione particolare: delle «grandi potenze», infatti, veniva soprattutto sottolineato l'atteggiamento nei

confronti della questione nazionale bulgara, vale a dire il diritto all’unificazione nazionale dei bulgari all’interno dei «confini naturali» dei territori abitati in passato da popolazioni bulgare etnicamente omogenee. Tale unificazione poteva avvenire soltanto con la liberazione dei bulgari dal dominio islamico-ottomano, con il ritorno nello spazio politico e culturale dell’Europa e con il rifiuto di quei vecchi modelli interpretativi che definivano il paese «straniero e arretrato»², vale a dire secondo la stessa dicotomia che rifletteva la contrapposizione tra occidente e oriente. Tale contrapposizione era stata voluta dalla stessa civiltà europea, che imponeva le strategie di modernizzazione e gli imperativi culturali.

In tale contesto, l’atteggiamento delle «grandi potenze» verso la risoluzione del problema nazionale bulgaro divenne il metro per valutare il loro spirito di giustizia o la loro iniquità. Fu tale connotazione a determinare l’immagine complessiva e la potenziale identità delle «grandi potenze». In certi casi, questa immagine poteva riflettere un’autentica ammirazione nei loro confronti, in quanto si trattava di paesi che venivano visti come simbolo di progresso e di sviluppo, in altri casi, invece, essa coincideva con valutazioni di carattere etico basate sui principi di giustizia/ingiustizia. Occorre dire che tali identità non si escludevano l’un l’altra ma si integravano vicendevolmente: il fattore dominante rimaneva sempre l’orientamento delle «grandi potenze» nei confronti del destino nazionale dei bulgari, un destino che, come già detto, veniva interpretato e difeso come «unificazione della nazione bulgara nei suoi confini naturali e etnici». Tra il 1878 e il 1944 tutti i testi di storia moderna ri-

² «Subito dopo la liberazione apparvero in Bulgaria nuove leggi, nuovi tribunali e nuove procedure secondo il modello europeo» [Stanev 1925, pag. 115]; «A causa della sua visione della realtà, basata sulla statalità e sulla legislazione islamica, e a causa dell’incapacità di cogliere l’esigenza di nuove leggi e di nuove forme della vita pubblica e economica, l’impero ottomano non visse il secolo del rinascimento e dell’assolutismo illuminato, da cui i paesi occidentali passarono poi al parlamentarismo e al concetto di uguaglianza tra le persone» [*ibid.*, pag. 151]; «I bulgari iniziano a liberarsi dell’orientalismo [...] l’europeizzazione strappa la Bulgaria alla sfera della civiltà orientale e la società bulgara si appropria in tempi relativamente brevi delle strutture, della cultura e dello spirito della società europea [...] nelle terre sotto il dominio turco tale processo avviene più assai lentamente» [Guzelev et al. 1996, pag. 341].

conoscono come unica ragione di esistenza della Bulgaria il conseguimento di questo scopo. In uno di questi si legge che:

la Bulgaria libera univa sotto di sé soltanto una parte delle terre abitate dai bulgari; fin da subito, quindi, essa si impegnò a liberare le regioni che ancora si trovavano sotto il dominio straniero per poterle unire a sé [Pastuhov e Stoianov 1926, pag. 252].

Lo stesso pensiero, elaborato in senso nazionale, è espresso nei saggi di quanti conseguivano il diploma delle scuole ginnasiali bulgare. Negli elaborati degli esami di stato conclusivi in storia e geografia, – tenuti il 16 gennaio 1941 rispettivamente su questi temi: «Le gesta dei grandi Asenevtsi³ e le aspirazioni nazionali bulgare⁴» e «La piana della Tracia» –, veniva ribadito con estrema lucidità questo pensiero:

La Tracia occidentale [cioè quella sotto la Grecia] e il resto della Bulgaria costituiscono una singola unità naturale, etnica e economica [...] Nella Tracia egea, come pure nelle altre nostre terre sotto il dominio straniero, i bulgari che vi sopravvivono guardano a noi, bulgari liberi, in cerca di soccorso e liberazione. Sia la liberazione dei nostri fratelli bulgari irredenti sia l'unificazione di tutto il popolo bulgaro in una grande e forte Bulgaria sono e saranno il nostro ideale e dovere. A condurci verso questo ideale è la stessa strada naturale che percorre la valle della Maritsa [TsDIA, f.177, op. 2, a.e.2154, 1.1 e 1.19-30]⁵.

Sotto tale aspetto, ben più rilevante è stata l'immagine dell'injustizia delle «grandi potenze» venuta a crearsi in tutti i testi che

³ Alla fine del XII secolo i fratelli Asen e Petar Asenevtsi fondarono il secondo regno di Bulgaria, dopo due secoli di dominazione bizantina.

⁴ In un esame scritto di storia (16 gennaio 1941), sul tema «Le gesta della grande dinastia degli asenevtsi e le ambizioni del popolo bulgaro», si affermava: «Ora la dinastia degli asenevtsi aveva portato a termine la sua missione. Aveva creato il secondo stato bulgaro, unificato le terre e unito il popolo, portando la Bulgaria a notevoli altezze [...] Quanto raggiunto dagli asenevtsi sarà il nostro modello da seguire nel rispetto della dignità nazionale» [TsDIA, f.177, op.2, a.e.2154, 1.91].

⁵ Di lì a due mesi la Bulgaria si unirà alle forze dell'Asse, con un'azione politica legittimata dalla seguente formula: realizzare le aspirazioni nazionali con l'unificazione dei bulgari nei loro naturali confini etnici e geografici.

hanno in seguito riscritto la storia moderna della Bulgaria. Benché i diversi manuali di storia abbiano sviluppato narrazioni storiche differenti, a seconda del periodo e delle ideologie dominanti⁶, tutti hanno dato forma nello stesso modo all'identità negativa dell'«altro»: attraverso la trasformazione della «liberazione nazionale e unificazione dei bulgari all'interno dei loro confini etnici» in una sorta di *norma* per il loro stesso progresso e sviluppo.

Nel rispetto di tale norma, le azioni intraprese dalle «grandi potenze» venivano classificate e etichettate come positive o negative. Questa stessa norma, inoltre, definiva lo schema e l'impianto logico, – che entrambi si sono conservati quasi immutati dal 1917 fino al 1996 nonostante tutti i mutamenti di epoche storiche –, su cui era basata l'esposizione storica di due eventi quali la pace di Santo Stefano del 3 marzo 1878 e il congresso di Berlino del 1° giugno - 1° luglio 1878. Lo schema e la logica della narrazione erano incentrati sulla seguente dicotomia: la pace di Santo Stefano, – con l'emancipazione politica della nazione bulgara all'interno dei suoi «naturali territori etnici» –, era contrapposta *in toto* al congresso di Berlino, – che frustrava tale emancipazione e «smembrava il corpo nazionale». L'esposizione storica, pertanto, poneva a confronto la pace, con gli «allori» delle forze militari russe che avevano tentato di liberare i bulgari dal giogo ottomano, e il congresso, che aveva riesaminato i risultati della guerra russo-turca, allo scopo di creare un'immagine di questo tipo: «congresso di Berlino – espressione della volontà delle «grandi potenze»» contro «pace di Santo Stefano – gesto liberatorio dei russi» [Stanev 1971, pagg. 13-14].

Fu proprio tale contrapposizione tra pace di Santo Stefano e congresso di Berlino a creare, da un lato, quel primo momento di immagine positiva della Russia e, dall'altro, l'iniziale identità negativa delle altre «grandi potenze», considerate come responsabili dell'am-

⁶ I testi del periodo tra le due guerre si basano sulla linearità cronologica e sull'ideologia nazionalista; il testo del 1946 riflette le posizioni del Fronte popolare; quelli del 1954-55/1960 sostengono la dittatura del proletariato e l'emancipazione della classe operaia; i testi del 1982-89 tendono a legittimare le strategie intraprese dalla dirigenza comunista riformista; i testi del 1990, del 1993 e del 1996 si attengono alle direttive dell'élite post-comunista legittimandone le strategie di transizione.

putazione della Bulgaria, dovuta alla sua spartizione e ai conseguenti «ostacoli al suo progresso». L'emancipazione divenne così una questione *etnica*, – condivisione di lingua comune, razza, religione, territorio e tradizioni storiche –, trasformandosi allo stesso tempo in una condizione vincolante per «la felicità e il progresso» dei bulgari⁷. È interessante notare che questo stesso schema interpretativo, da cui deriva l'immagine fondamentale delle «grandi potenze», è alla base di tutti i testi di storia moderna della Bulgaria approvati dal ministero dell'istruzione [Popov et al. 1925; Pastuhov e Stoianov 1926, 1929; Grancharov e Popov 1932; Georgiev e Dimitrov 1973; Kepov e Kepova 1937; Popov et al. 1939; Ormandzhiev e Velkova 1941]. Di conseguenza, tutti i libri di testo, – dal 1917 fino al 1996 –, enfatizzano le connotazioni negative dell'immagine dell'Europa, Russia compresa, in quei punti dell'esposizione storica che trattano degli «ostacoli alla giusta causa dei bulgari, cioè all'unificazione nazionale entro i confini storici»: annessione della Rumelia orientale [1885] e guerra serbo-bulgara [1885]; insurrezione di Ilinden [1903]; seconda guerra balcanica [1913]; prima guerra mondiale [1915-18].

In tale contesto, è importante notare che il testo di Stanev offre del medesimo alleato due immagini polarmente contrapposte. Nella stessa pagina dedicata alla prima guerra mondiale leggiamo infatti dapprima la frase seguente:

la cattiveria dei tedeschi/austriaci che portarono alla rovina l'economia bulgara [il paragrafo porta come titolo «Il popolo è sfinito»] [Stanev 1943, pag. 315],

⁷ Si confronti questo brano tratto dalla *Guida per l'insegnante* di Stanev: «È naturale che l'uomo ricerchi la felicità. Questa sua ricerca è incessante e continua per sua stessa natura. Soltanto isolati individui si perdono d'animo e sostengono di non poter trovare la felicità. La tendenza generale, tuttavia, è quella di cercare di raggiungere la perfezione. Tale principio viene chiamato progresso e sviluppo» [pag. 4] con un passo del libro di testo dello stesso Stanev: «Ogni persona, ogni singolo essere umano tende, secondo un supremo principio di evoluzione, a mettersi alla prova, a progredire, a sviluppare appieno le sue potenzialità fisiche, morali e spirituali attraverso un'infinità di imprese, attività e iniziative di carattere creativo» [Stanev 1943, pag. 245]. Tale concezione di Stanev appare per la prima volta nel testo approvato dal ministero dell'istruzione nel 1917 e si mantiene inalterata in tutti i testi e manuali di storia da lui successivamente scritti. [Cfr. Stanev 1917; Stanev e Stoianov 1922; Stanev 1925; Stanev 1943; TsDIA, f.177, op.1, a.e.523, l.41, l.59, l.88, l.96, l.133].

e poco dopo:

la bontà dei tedeschi/austroungarici che hanno realizzato le strutture sanitarie della Bulgaria [*ibid.*]⁸.

Secondo questo stesso schema di valori, il testo di Stanev afferma inoltre che:

i francesi, figli di un popolo ardito, portatori di libertà e di civiltà in tutta l'Europa, giunsero in Macedonia per portare aiuto all'oppressore, deludendo profondamente i bulgari, che amavano la cultura francese [Stanev 1943, pag.308].

Il disagio morale causato dalla guerra contro la «Russia liberatrice» viene superato secondo lo stesso procedimento logico con l'affermazione che:

il soldato bulgaro non provava odio per quello russo, ma doveva combatterlo, perché quello era il suo dovere [...] il dovere verso la patria era sopra ogni altra cosa. Dobbiamo sconfiggere chi avanza contro la nostra terra [*ibid.*, pag. 333].

Definendo la guerra «un atto compiuto dalla nazione», in quanto esso persegue l'unico ideale che dà significato all'esistenza stessa della nazione, cioè la sua completa «unificazione», Stanev finisce per scindere l'immagine della nazione in due componenti distinte,

⁸ Vorremmo sottolineare l'immagine positiva della Germania (durante la seconda guerra mondiale), il cui scopo è quello di legittimare l'unione politica tra la Bulgaria e la Germania di Hitler: «1941-1944: occorre ora dire che esiste una grande differenza tra gli eserciti del kaiser Guglielmo che attraversarono il paese nel 1915-18 e le truppe di Hitler. Le pecche e le incomprensioni di allora, ora non esistono più. Ora il popolo ha davanti a sé il nobile tedesco, combattente per la libertà, devoto al proprio dovere, modello da seguire» [Stanev 1943, pag. 519]. Un'immagine di questo genere potrebbe forse essere intesa soltanto all'interno di un contesto nel quale l'idea fondamentale è e rimane quella dell'unificazione bulgara come unico metro di giustizia. Questa stessa immagine scompare da tutti i testi successivi (1946-96) e viene sostituita da frasi del tipo: «il tradimento della nazione perpetrato dalla borghesia», «la causa nazionale oscurata dall'alleanza con le forze più tenebrose dell'Europa: Hitler e il fascismo».

un «soggetto» e un «oggetto»: il primo esisteva in quanto il popolo «martire e sofferente» aveva sostenuto l’urto della guerra, il secondo esisteva perché:

le sue grida di dolore [del popolo bulgaro] non erano state udite dai pacificatori convenuti a Parigi [Stanev 1943, pag. 480].

All’Europa, tuttavia, non andava il biasimo per la «pace» del 1919: tale era la sua autorevolezza e tali il suo impatto simbolico e il contenuto semantico che era impossibile opporsi all’Europa in modo diretto. L’autore giudica positivamente la pace poiché intende basarsi su una «nuova etica», elevata a vero e proprio culto e esemplificata nelle parole di Wilson che vengono citate per ben due volte nei punti cruciali dell’esposizione storica:

Il mondo ha ora bisogno di un potente spirito di rinnovamento. L’umanità avverte l’esigenza di elevarsi moralmente [...] Occorre che si crei una nobile giustizia per tutte le nazioni e che la si realizzi grazie a una comune e limpida consapevolezza. Quanti intendono sfidare tale giustizia, sappiano che presto o tardi verranno duramente sconfitti [*ibid.*, pag. 500].

D’altra parte, anche la narrazione storica del processo di modernizzazione dello stato bulgaro [1878-1941], ben articolata nel testo di Stanev, conferisce alle «grandi potenze», – le stesse del congresso di Berlino –, un’identità positiva e legata all’immagine dell’Europa, simbolo e modello di progresso politico e culturale. Stanev costruisce queste caratteristiche positive in due modi. In primo luogo, contrappone l’Europa all’arretrato impero ottomano, articolando direttamente lo schema «progresso-regresso», e alla Russia, descritta come non-Europa, aliena a precise istituzioni del potere politico. In secondo luogo, Stanev si schiera a favore del modello di modernizzazione europea, presentandolo come l’unica possibilità per liberare il popolo bulgaro dallo spazio geopolitico della Sublime Porta. La narrazione storica, pertanto, presenta un aspetto dell’identità nazionale bulgara legato più alla modernizzazione, al progresso nella gestione dello stato e delle istituzioni, piuttosto che alle origini etniche. Lo spazio nazionale, in questo caso, non è costituito dalle terre dell’etnia bensì dal territorio su cui la vita socia-

le si realizza nel rispetto delle istituzioni pubbliche; l’atteggiamento istituzionale verso l’autorità della legge viene a assumere maggiore importanza delle origini etniche. La narrazione storica di Stanev pone l’accento sul pathos di una modernizzazione che viene considerata nella prospettiva dello sviluppo nazionale, – in contrasto con l’esposizione dei fatti legati alla pace di Santo Stefano e al congresso di Berlino, in cui l’unificazione etnica è trasformata nello scopo primario da perseguire per garantire l’esistenza stessa della nazione bulgara. Da un lato, quindi, il discorso sulla modernizzazione fissa un’immagine positiva dell’Europa insistendo su questi elementi:

1. carattere istituzionalizzato dell’autorità in ordine a costituzione, parlamento, governo, monarchia, esercito;
2. sviluppo dell’industria e delle infrastrutture;
3. migliori condizioni di vita;
4. progresso dell’educazione [Stanev 1943, pagg. 523-24].

Dall’altro lato, viene introdotta l’idea che le strategie di modernizzazione, qualora siano basate sullo «spirito del popolo», possono essere facilmente realizzate, permettendo così allo stato «di progredire senza il bisogno di aiuti esterni» [Stanev 1943, pag. 524]. Questo significa che l’esposizione storica del processo di modernizzazione della Bulgaria diventa in realtà un discorso sulla realizzazione del «genio popolare» attraverso l’emancipazione dei bulgari da ogni «altra» entità politica esterna, identificata negli «aiuti esterni». Ne deriva pertanto un atteggiamento ambiguo nei confronti dell’Europa: estremamente negativo quando questa ostacola l’emancipazione nazionale del popolo e causa nuove «pene e sofferenze» tagliando dal «corpo della nazione» una porzione di territorio; eccessivamente positivo, invece, quando l’Europa viene a trasformarsi nel metro del processo di modernizzazione, in grado di aiutare i bulgari a emanciparsi politicamente da ogni «altra» entità politica esterna, – vale a dire l’arretrato impero ottomano e la Russia, ossia le altre «grandi potenze».

Queste varie connotazioni ambivalenti e persino contraddittorie, – che vedono l’«ingiustizia» contrapposta agli imperativi di

ordine politico-culturale –, insieme con la contrapposizione tra Russia e Europa, finiscono per creare una sorta di autorità e di potere paralizzante del simbolo «Europa», il cui contenuto semantico è in grado di incutere un terrore che dai testi scolastici verrà eliminato soltanto dopo il 1945, allorché la storia della Bulgaria verrà riscritta secondo l'interpretazione sociologica della dottrina marxista.

I primi capitoli di questi nuovi libri di testo, dedicati al periodo compreso tra il 1878 e il 1894, identificano ancora gli interessi del popolo con la liberazione dal dominio ottomano, rimanendo pertanto in linea con la narrazione storica proposta da Stanev, sia dal punto di vista semantico sia per ciò che riguarda gli eventi da porre in maggiore rilievo all'interno della catena cronologica. Uno dei paragrafi porta come titolo «L'affermazione di un'esistenza nazionale e indipendente della Bulgaria» [Bozhikov et al. 1946, pag. 272]. Al congresso di Berlino viene attribuito il medesimo significato storico che ritroviamo in Stanev: al congresso si fa infatti riferimento come a un atto di «ingiustizia», a causa della spartizione dei territori bulgari, mentre la pace di Santo Stefano viene presentata come «giusta» in quanto avrebbe contribuito all'unificazione nazionale. Ne consegue che la Russia appare come «mossa da spirito di giustizia» mentre le «grandi potenze» sono «inique» e insensibili ai bisogni del popolo bulgaro.

I testi del 1946 e del 1954, tuttavia, riferendosi al passato secondo le categorie dell'interpretazione economica e della teoria storico-formativa di Marx, deprivano le «grandi potenze» anche di quelle caratteristiche positive che le fanno «portatrici di progresso». A proposito della modernizzazione, l'accento viene posto soprattutto sull'opposizione tra capitalismo e socialismo: etichettando inoltre le «grandi potenze» come «capitaliste», le si classifica al tempo stesso come simboli della reazione. A partire dal 1955, i libri di testo riducono completamente l'esposizione storica a una narrazione storico-materialistico-partitica in cui alla Russia viene attribuita una doppia identità positiva: essa infatti rappresenta sia «lo spirito di giustizia» sia l'«araldo del progresso», – in questo caso la Russia «che ha liberato il popolo bulgaro dal giogo turco» [Burmov et al. 1955, pagg. 219-21] diviene un equivalente dell'Unione sovietica «che ha liberato la Bulgaria dal potere della bor-

ghesia»⁹. Il testo segue pertanto la medesima esposizione logica di quello del 1946, in cui il «passato borghese» è connotato come «modello destinato a fallimento-morte-catastrofe» mentre il socialismo significa, tra le altre cose, la «piena salvezza»¹⁰.

Allo stesso modo, come abbiamo visto, le «grandi potenze» acquistano una doppia identità negativa, sono forze «inique»¹¹ e «reazionarie»¹². Questo tipo di esposizione storica indebolisce l'identità nazionale favorendone piuttosto una di genere diverso e internazionale. Il programma pedagogico, – cioè di comportamento civico e di educazione nazionale –, fa del bulgaro un cittadino e un patriota con il dovere di «servire gli interessi di classe» [non già quelli della nazione, come nella versione di Stanev] o quelli del popolo [come nel testo del 1946], il che implica la difesa non di uno spazio nazionale bensì di uno internazionale. L'immagine a cui viene affidata l'edificazione della nuova identità è «l'amore per l'Unione sovietica».

Nel testo del 1982 viene a articolarsi un'esposizione storica di tipo riformista: essa emancipa in qualche modo l'identità nazionale dai postulati internazionali di ordine storico-materialistico e legittima la tematica nazionale come elemento storico a sé, in quanto pro-

⁹ «L'armata rossa che aveva liberato la Bulgaria dal giogo nazista [...] i suoi soldati avevano ripulito le terre bulgare dagli scellerati tedeschi e dai loro perfidi alleati» [Burmov et al. 1955, pag. 423].

¹⁰ «Il trattato di Parigi del 1947, grazie all'aiuto dell'Unione sovietica e alla partecipazione dei bulgari alla seconda guerra mondiale, è il miglior trattato possibile, giacché la Bulgaria non è stata privata di nessuno dei suoi territori» [Burmov et al. 1955, pag. 438].

¹¹ A proposito del trattato di Neuilly leggiamo: «Fu un iniquo trattato, stipulato tra le forze imperialiste che imposero alla Bulgaria la perdita della Dobrugia meridionale, della Tracia, delle terre di confine occidentali e della vallata del fiume Struma [...] questo a causa dell'assenza della Russia sovietica e dei rappresentanti degli sconfitti» [Burmov et al. 1955, pag. 356].

¹² A proposito della modernizzazione leggiamo che: «il progresso industriale è collegato all'influenza dell'imperialismo e del capitalismo» [Burmov et al. 1955, pag. 293]; «i capitalisti strappavano alla classe operaia enormi profitti [...] con prestiti e tassi di interesse sottomisero la società bulgara al loro personale profitto» [*ibid.*, pag. 294]; «gli imperialisti stranieri cercavano di guadagnare posizioni nella vita politica» [*ibid.*, pag. 294]; «i contadini si trovavano sull'orlo del fallimento e la produzione manifatturiera era in rovina» [*ibid.*, pag. 295].

messo dall’élite comunista di orientamento riformista. Questo tipo di narrazione ripropone l’identificazione della Russia e delle altre «grandi potenze» negli stessi termini della vecchia contrapposizione tra pace di Santo Stefano e congresso di Berlino, – il resoconto del congresso, pertanto, è assai simile a quello fornito da Stanev [Dimitrov et al. 1982, pagg. 15-16]. A differenza del testo del 1955, tuttavia, ora le «grandi potenze» vengono nuovamente presentate come «simboli del progresso» che guida le strategie della modernizzazione¹³; da queste stesse potenze ci si sarebbe dunque attesi che «staccassero» la Bulgaria dal mondo politico-religioso dell’impero ottomano [Dimitrov et al. 1982, pagg. 42-49]. La narrazione storica di tipo riformista continua nel contempo a contrapporre la Russia all’Europa, conservando l’immagine negativa dell’«Europa capitalista» data dall’impostazione del materialismo storico. L’accento, in questo caso, viene posto su un’interpretazione geopolitica che non si basa tanto sull’esplicita dicotomia «socialismo-capitalismo» ma oppone piuttosto gli interessi del «mondo slavo» a quelli del «resto dell’Europa».

Superando la presentazione semplice e schematica della Russia dei testi precedenti, la narrazione storica del comunismo riformista crea un’immagine della Russia assai più sofisticata, quella di «elemento chiave» della storia bulgara. All’interno di tale immagine ritroviamo vari aspetti: il vettore ideologico del progresso; il radiosso futuro comunista; il contesto emotivo della «fratellanza slava»; strategie geopolitiche e giustificazione geografica degli interessi comuni di Bulgaria e Russia. Pur conservando gli schemi tipici dell’interpretazione del materialismo storico, la nuova esposizione privilegia l’identità etnica dei bulgari, considerando l’emancipazione nazionale entro i «giusti confini storici», – intesi sempre come «terre abitate dall’etnia» –, come una sorta di metro di giustizia universale [Dimitrov et al. 1989, pagg. 78, 95 e 151].

La narrazione storica viene dunque trasformata in una serie di enunciati di carattere normativo, approvati ufficialmente e volti a legittimare politicamente il partito comunista. In realtà l’interpre-

¹³ Tale idea risale all’interpretazione marxista del ruolo progressista del capitalismo e della borghesia nell’emancipazione dal regime feudale.

tazione storica dei riformisti, – che articola l'immagine delle «grandi potenze» mantenendo lo schema marxista di «progresso - regresso» –, crea sia l'immagine dell'«alleato naturale di allora e di adesso», cioè la Russia-Unione sovietica, sia la visione negativa dell'altra Europa, cioè non slava e capitalista [Dimitrov et al. 1989, pag.185].

Il testo di epoca postcomunista [1993] è invece chiamato a legittimare quelle strategie di modernizzazione, europeizzazione e liberalizzazione della società bulgara sostenute dalla nuova dirigenza politica, rappresentata dall'unione delle forze democratiche. Tali strategie privilegiano chiaramente gli orientamenti europei, intesi come mezzo per «prendere il largo» dall'ex Unione sovietica e superare l'ideologia geopolitica di tipo slavofilo. La legittimazione storica della «transizione all'economia di mercato e alla società civile» deve ora creare un'identificazione positiva del modello di modernizzazione europeo, presentandolo come l'unica possibilità di progresso economico e sociale della nazione «di allora e di adesso». Si è pensato che questo tipo di esposizione storica potesse in qualche modo tornare a danno dell'identità etnica e attribuire il progresso dei bulgari non all'identità nazionale ma a una forma di autorità e a momenti istituzionali. Il nuovo libro di testo del 1993 apre in qualche modo una breccia, – mettendo sullo stesso piano la «modernizzazione» e «l'unificazione etnica» secondo la scala assiologico-normativa della «giustizia/ingiustizia storica» –, ma non sempre riesce a definire il momento storico dell'«unificazione nazionale entro i giusti confini etnici» come un metro di misura del «progresso e dello sviluppo storico».

L'immagine delle «grandi potenze» si articola pertanto in due ragionamenti storici diversi. Il primo è rivolto agli eventi che hanno trasformato l'etnia bulgara in una nazione e ripropone l'interpretazione storica che contrappone la pace di Santo Stefano al congresso di Berlino. Il secondo analizza invece la trasformazione della «nazione culturale» in un vero «stato nazionale», conferendo all'Europa l'immagine di un modello di civiltà che la società bulgara è chiamata a seguire. È superfluo ricordare che entrambi questi ragionamenti cercano di sottrarre alla Russia la sua identità positiva, al fine di cancellare il modello geopolitico slavofilo che era stato legittimato dall'esposizione storica del testo riformista del 1982.

Infatti, benché il primo di questi ragionamenti si basi, come nei testi precedenti, sullo stesso schema interpretativo e sulla medesima esposizione logica dei fatti connessi alla pace di Santo Stefano e al congresso di Berlino, l'accento viene posto soprattutto sull'incapacità della Russia di difendere i confini stabiliti dalla pace di Santo Stefano [Bakalov et al. 1993, pag. 468]; il congresso di Berlino, inoltre, viene posto in qualche modo in una luce positiva in quanto segna l'inizio della modernizzazione politica della Bulgaria¹⁴.

Il pathos della modernizzazione che caratterizza i testi di epoca postcomunista tende dunque a screditare la Russia come «elemento chiave» del destino nazionale bulgaro, pur senza riuscire a creare una nuova immagine dell'«altra» entità politica esterna. La scala assiologico-normativa, – attraverso la quale vengono filtrate le immagini e vengono percepiti sia l'Europa sia gli europei –, continua ancora a basarsi su quelli che sono gli orientamenti dell'«altro» nei confronti del «progresso storico della Bulgaria», inteso secondo le categorie dell'unità etnico-nazionale come condizione per una reale modernizzazione del paese. L'idea, che direttamente o indirettamente domina il contenuto del testo, viene ancora espressa con le immagini del «traumatico destino nazionale» e di quel *thelos* della storia bulgara rimasto irrealizzato, vale a dire «l'unificazione etnica dei bulgari, la sola in grado di garantire loro felicità e progresso».

Anche i libri di testo più recenti, – in uso dal 1996 al 2000 –, riportpongono la narrazione storica dell'«unità nazionale entro i giusti confini etnici» [Delev et al. 1996, pagg. 272-74; Guzelev et al. 1996, pagg. 266-68; Fol et al. 1996, pagg. 252-53], conservando l'immagine dell'«egoismo europeo» con frasi come «l'Europa temeva la creazione di un grande stato balcanico» [Guzelev et al. 1996, pag. 275]. I tre testi danno tutti un chiaro rilievo all'«ingiusti-

¹⁴ «Un'obiettiva valutazione dei processi storici deve riconoscere alcuni lati positivi del congresso di Berlino: l'impero ottomano è costretto a ritirarsi dall'Europa sudorientale; in molti paesi è resa possibile l'edificazione di sistemi politici borghesi; viene ufficialmente riconosciuta l'indipendenza di tre stati: Romania, Serbia e Montenegro; viene offerta la possibilità di realizzare uno stato bulgaro, benché all'interno di un territorio decurtato di una sua parte e con un'autonomia oltremodo limitata» [Bakalov et al. 1993, pag. 349].

zia» perpetrata da un’Europa che non esita a «tagliare impetuosamente la carne della nazione bulgara» [Fol et al. 1996, pag. 252]. La differenza dei tre testi sta nel rapporto tra l’esposizione storica degli sforzi compiuti per risolvere il problema nazionale e quella incentrata invece sul programma politico e sociale della Bulgaria. Uno dei testi pone ancora una volta in grande risalto l’immagine mitica della «terra bulgara», intesa non tanto come territori quanto come entità etniche:

le terre bulgare sono: la Misia, la Tracia, la Macedonia [...] abitate da 4,4 milioni di bulgari [Guzelev et al. 1996, pag. 342].

Al centro della scena, quindi, troviamo la storia delle terre bulgare: la «liberazione» e l’«unificazione delle terre sottratte alla Bulgaria»; coloro che hanno sottratto le terre alla Bulgaria sono le «grandi potenze» oppure gli stati vicini con il beneplacito di queste ultime [Delev et al. 1996, pagg. 379 e 382]. Gli autori di altri testi cercano in qualche modo di mitigare la «colpa» dell’atteggiamento europeo soffermandosi sull’«inadeguatezza della diplomazia bulgara», sul «carattere impaziente dei bulgari» o sulla «situazione geopolitica della Bulgaria in quanto paese posto al centro della regione balcanica e inevitabilmente legato agli stati vicini», – tutti elementi, questi, che vengono considerati come cause del definitivo fallimento delle varie guerre combattute per l’unificazione nazionale, nelle quali erano pur stati riportati non pochi successi militari [Guzelev et al. 1996; Fol et al. 1996].

D’altro canto, questi autori tendono a separare l’esposizione storica della vita quotidiana dai ragionamenti di natura prettamente politica, che sono invece focalizzati sulle tensioni con l’«altra» entità politica esterna e articolati secondo una scala assiologico-normativa fondata sulla contrapposizione tra «giustizia/ingiustizia». Così facendo, gli autori si soffermano in pratica sull’idea di una Bulgaria che cerca di «mettersi alla pari», – un’idea che vede come immagine centrale «il fallimento della modernizzazione bulgara», i cui ritardi sono da imputarsi agli «egoismi politici e economici dell’Europa». È proprio la storia della vita quotidiana che priva l’immagine della «cultura e civiltà europea» del suo valore normativo [Guzelev et al. 1996, pagg. 335-41; Fol et al. 1996, pagg. 376-80].

L’insieme delle varie narrazioni storiche finiscono per diluire quell’immagine «in bianco e nero» proposta dal testo di transizione del 1993. In pratica gli argomenti, che dovrebbero sostenere in qualche modo l’emancipazione della storia bulgara dal complesso di un’Europa paternalista, finiscono soltanto per rafforzare gli elementi negativi di quest’ultima, non riuscendo a proporre una visione storica imparziale e a distanza.

In conclusione, nonostante i tentativi sia di superare la cornice degli «stereotipi del passato», – quest’ultimo esposto nel contesto di una linearità cronologica di progresso –, sia di introdurre la successione temporale della storia sociale e della cosiddetta *ipotesi economica*, nella struttura del contenuto i testi non fanno che attenersi al precedente schema assiologico-normativo. Dell’Europa sopravvivono pertanto visioni di lunga data, articolate nei vari testi in modo ora esplicito ora implicito e basate sull’egoismo dimostrato dai paesi europei, sulla loro mancanza di comprensione nei confronti delle «aspirazioni e dei desideri dei bulgari». I testi del 1996, inoltre, non offrono visioni alternative del passato che moltiplichino le possibilità del tempo storico al fine di spezzare il determinismo della catena narrativa. Sono dunque le stesse esposizioni storiche con la loro valutazione dell’Europa, a offrire della Bulgaria l’immagine di un paese «vittima della sua stessa geografia e dell’egoismo delle “grandi potenze”».

Bibliografia

Bakalov, G. et al.

- 1993 *Istoriia na Balgariia za gimnazialnata stepen na obshtoobrazovatelnite uchilishta* [Storia della Bulgaria per le scuole ginnasiali di profilo generale], Sofia, Bulvest.

Bozhikov, B. et al.

- 1946 *Balgarska istoriia za 7 klas na gimnaziite* [Storia della Bulgaria per la 7^a classe ginnasiale], Sofia, Ministerstvoto na Narodnoto prosveshtenie.

Brakalov, I.

- 1927 *Spomeni i belezhki po uchilishtnoto delo* [Memorie e appunti sull’educazione], Sofia, Ministerstvoto na Narodnoto prosveshtenie.

Burmov, A. et al.

- 1955 *Istorija na Balgariia. Uchebnik za 9 klas na obshtoobrazovatel-nite uchilishta* [Storia della Bulgaria. Manuale per la 9^a classe delle scuole di profilo generale], Sofia, Narodna prosveta.

Carbonell, C.-O.

- 1990 «Mythes et mythologie politiques. Approche d'une définition et d'une typologie», in C.-O. Carbonell e J. Rives (a cura di), *Mythes et politique*, Toulouse, Presse de l'Institut d'Études politiques.

Delev, P. et al.

- 1996 *Istorija na Bulgaria za 11 klas odobreno ot ministerstvoto na narodnata prosveta* [Storia della Bulgaria per l'11^a classe. Testo approvato dal ministero dell'istruzione], Sofia, Otvoreno obshtestvo.

Dimitrov, I. et al.

- 1982, 1984, 1989 *Istorija na Bulgaria za 10 klas na ESPU* [Storia della Bulgaria per la 10^a classe delle scuole di profilo professionale], Sofia, Narodna prosveta.

Dimitrova, S.

- 1997 «Demokratzia» i «Duma» v debata za istoricheskata rolja na velikite sili» [«Demokratzia» e «Duma» nel dibattito sul ruolo storico delle «Grandi potenze»], in Grekova et al., *Nazional-nata identichnost v situazija na prehod: istoricheski resursi*, Sofia, Lik.

Dimitrova, S. e Kaytchev, N.

- 1998 «Bulgarian nationalism, articulated by the textbooks in modern Bulgarian history 1878-1996», in *Internationale Schulbuchfor-schung-International textbook research*, 1.

Fol, A. et al.

- 1996 *Istorija na Bulgaria za 11 klas odobreno ot ministerstvoto na narodnata prosveta* [Storia della Bulgaria per l'11^a classe. Testo approvato dal ministero dell'istruzione], Sofia, Anubis.

Georgiev, I. e Dimitrov, S.

- 1937 *Obshta i balgarska istoriia, uchebnik za III klas na narodnite progimnazii* [Storia generale bulgara, manuale per la 3^a classe delle scuole preginnasiali], Sofia, Ivan Koyumdgiev.

Grancharov, K. e Popov, I. S.

- 1932¹¹ *Obschta i balgarska istoriia za III progimnazialen klas, XI izdanie* [Storia generale e bulgara per la 3^a classe ginnasiale], Sofia, Hemus.

Grekova, M. et al.

- 1997 *Nazionalnata identichnost v situazija na prehod: istoricheski resursi* [L'identità nazionale nella fase di transizione: le risorse storiche], Sofia, Lik.

Guzelev, V. et al.

- 1996 *Istorija na Balgariia za 11 klas, odobreno ot ministerstvoto na narodnata prosveta* [Storia della Bulgaria per l'11^a classe. Testo approvato dal ministero dell'istruzione], Sofia, Prosveta.

Kepov, I. e Kepova, V.

- 1932 *Kratko upatvane v obuchenieto po istoriia v progimnaziite* [Breve prontuario di storia per le scuole parginnasiali], Plovdiv, Christo Danov.

- 1937 *Obshta i balgarska istoriia, uchebnik za III klas na progimnazite* [Storia generale e bulgara, manuale per la 3^a classe delle scuole parginnasiali], Plovdiv, Christo Danov.

- 1940 *Obshta i balgarska istoriia, uchebnik za III klas na progimnazite* [Storia generale e bulgara, manuale per la 3^a classe delle scuole parginnasiali], Plovdiv, Christo Danov.

Ormandzhiev, I.

- 1943 *Nova i Naii-nova istoriia na balgarsiia narod* [Storia moderna e contemporanea del popolo bulgaro], Sofia, Kazanlîshka dolina.

Ormandzhiev, I. e Velkova, M.

- 1941 *Obschta i balgarska istoriia, uchebnik za III klas na narodnite progimnazii, odobren za 1937 i 1941 godina* [Storia generale bulgara, manuale per la 3^a classe ginnasiale approvato secondo i programmi del 1937 e del 1941], Sofia, Kazanlîshka dolina.

Pastuhov, I. e Stoianov, T.

- 1926 *Balgarska istoriia, uchebnik za III klas na progimnaziite* [Storia bulgara: manuale per la 3^a classe delle scuole parginnasiali], Sofia, Prosveta.

- 1928 *Naii-nova istoriia, uchebnik za srednite uchilishhta spored programata ot 1925 godina* [Storia contemporanea: manuale per le

- scuole medie, secondo i programmi scolastici del 1925], Sofia, A. Paskalev i &.
- 1929 *Balgarska istoriia, uchebnik za VIII klas spored programata ot 1925 godina s 18 mnogotsvetni karti* [Storia bulgara: manuale per l'8^a classe, con 18 cartine a colori, secondo i programmi scolastici del 1925], Sofia.
- Popov, I. S. e Grancharov, K.
- 1925 *Naii-nova istoriia na tchovetcestvoto* [Storia contemporanea del mondo], Sofia, A. Paskalev i &.
- 1939 *Istoriia za II klas na narodnite progimnazii* [Storia per la 2^a classe delle scuole preginnasiali], Sofia, Hemus.
- Rüsen, J.
- 1993 *Studies in metahistory*, Pretoria, Human Sciences Research Council.
- Smith, A. D.
- 1993 *The ethnic origins of Nations*, Blackwell.
- Stanev, N.
- 1917 (a cura di) *Istoriia na balgarskiia narod s 18 karat i 42 obraza* [Storia del popolo bulgaro, con 18 cartine e 42 illustrazioni], Sofia, D. Golov.
- 1925 *Naii-nova istoriija na Bulgaria 1878-1922 s ilustratsii. Kniga I, ot Osvobozhdienieto do Balkanskata voiina* [Storia moderna della Bulgaria, 1878-1922, con illustrazioni. Libro I: Dalla liberazione alla guerra balcanica], Sofia, M. Staikov.
- 1943 *Naii-nova istoriija na Bulgaria 1878-1941* [Storia moderna della Bulgaria, 1878-1941], Sofia, St. Atanasov.
- 1971 *Naii-nova istoriija na Bulgaria 1878-1941* [Storia moderna della Bulgaria 1878-1941], Sofia, St. Atanasov.
- Stanev, N. e Stoianov, T.
- 1922 *Istoriia za III klas na narodnite progimnazii* [Storia per la III classe ginnasiale], Sofia, St. Atanasov.
- Tsentralen Darzhaven Istoricheski Archiv [TsDIA, Archivio storico centrale di Stato], f.177.

La storia europea all'università di Belgrado:
momenti concettuali della sua rappresentazione
Milan Ristović

La percezione della storia come scienza, con le sue metodologie e finalità, è indispensabile agli studenti universitari affinché possano fare propri non soltanto una maggiore quantità di informazioni ma anche di nuovi approcci metodologici assai più complessi e da contrapporre alle «immagini storiche fisse», tradizionali e acquisite. Queste ultime hanno caratterizzato il percorso scolastico prima degli studi universitari. Sono infatti tuttora adottati programmi scolastici imperfetti e libri di testo antiquati, stracolmi di fatti e di interpretazioni spesso discutibili. In sostanza, il modo anacronistico con cui la storia viene presentata rappresenta una delle cause principali per cui nelle scuole della Jugoslavia proprio la storia non è tra le «materie favorite». Tuttavia, nonostante tali circostanze, nonostante le condizioni disastrose in cui operano le nostre scuole e un calo delle motivazioni sia negli studenti sia negli insegnanti, negli ultimi anni il numero di quanti vorrebbero studiare la storia è stato in continuo aumento.

Molti libri di testo della scuola superiore definiscono molto superficialmente sia la storia come scienza sia i suoi obiettivi, le metodologie di studio e il ruolo sociale affidato all'apprendimento di tale materia. Un testo di storia per la 1^a classe della scuola secondaria offre della storia questa spiegazione:

Essa è una scienza che studia il passato della società umana, dai tempi più remoti fino ai nostri giorni, [analizzando] i lunghi sforzi compiuti dai diversi popoli per rendere più gradevole e più facile la loro vita [...] La storia ci rende edotti sugli eventi, sui fenomeni e sui processi avvenuti nel passato della società umana. [La storia, inoltre],

studia i modelli di sviluppo sociale, esplora le cause dei cambiamenti e offre la spiegazione del percorso di sviluppo seguito dalla società umana.

Mentre la storia come scienza studia i «modelli di sviluppo sociale», la storia come corso scolastico «studia soltanto alcuni degli eventi, dei fenomeni e dei processi più importanti». Tali argomenti vengono presentati nella scuola secondo quelle che sono

le capacità psicofisiche degli studenti, da cui dipendono la portata e la profondità della presentazione dei risultati scientifici. [Tuttavia] lo scopo dello studio della storia nelle scuole non è soltanto quello di apprendere quelli che sono stati gli eventi, i fenomeni, i processi e le costanti di maggiore importanza ma anche quello di forgiare una visione scientifica del mondo come pure di alimentare negli studenti il sentimento patriottico [Gacesa et al. 1999, pagg. 5-8].

Un altro testo di storia indica come uno dei compiti della storia, intesa sia come scienza sia come corso di studi scolastici, la «creazione di un cittadino responsabile» [Perović e Smiljević 1999, pagg. 7 sgg.].

È ormai cosa risaputa, e reiterata in molti dibattiti riguardanti il territorio della ex Jugoslavia e i Balcani nel loro complesso, che le società presenti in questa regione sono costrette, – secondo la visione del mondo contemporaneo –, a portare «il pesante fardello del passato», quasi fossero «contaminate» da un’immagine fortemente ideologizzata che ha ormai acquisito la propria legittimazione politico-nazionale per trasformarsi in uno strumento di intolleranza politica.

Dal canto mio, vorrei rilevare che si tratta di un punto di vista oltrremodo superficiale che trascura molti elementi specifici. E’ importante invece comprendere le complesse circostanze sociali e storiche che hanno influito e influiscono tuttora sulla sviluppo e sulle trasformazioni della consapevolezza storica nel territorio della ex Jugoslavia. L’uso, e l’abuso, del «passato» come strumento di politiche nazionali fondate sull’intolleranza gioca in questo caso un ruolo del tutto particolare.

Vorrei ricordare l’opinione di uno degli storici serbi più rispettati che, agli inizi della crisi, sottolineò il pericolo:

che la scienza restasse imbrigliata nel carro della politica [come pure le gravi conseguenze di un] cattivo uso della percezione storica. [Proprio in tali circostanze] i fanatici furono spinti al crimine, spesso perché indottrinati a tal punto da credersi i veri campioni del progresso, dell'autentico e unico bene, i campioni dell'unica fede e della missione a cui erano predestinati in virtù della loro stessa appartenenza razziale o di una visione profetica. [In questo modo] persone travolte da suggestioni emotive camuffate da rappresentazioni storiche si formano l'idea che determinati gruppi sociali, o persino intere nazioni, sono eternamente sofferenti, fatalmente circondati, – ovviamente –, da nemici cattivi, che esistono nuclei di un lungo cammino storico che da migliaia di anni agiscono a loro danno e che loro stessi altro non sono che l'eterno obiettivo di misteriosi centri di cospirazione [Mitrović 1991, pagg. 85 sgg.]. [A fare da contrappeso e barriera a tutto questo vi è] il ruolo liberatorio della scienza intesa come offerta di conoscenza e esempio di perseveranza nella ricerca di verità e umanesimo attivo.

D'altro canto, questa azione liberatrice, come rileva lo storico tedesco Jürgen Kocka:

può essere soltanto indiretta, in quanto, se prendesse parte direttamente ai conflitti, alle tensioni e ai momenti decisionali, [la scienza storica] potrebbe soltanto ostacolare o impedire del tutto il risultato reale [Kocka 1988, pagg. 65-80; 1990, pagg. 427-44].

Sullo sviluppo di una consapevolezza e identità storica in questa parte del mondo hanno agito elementi oltremodo complessi, che non possono in alcun caso ridursi al semplice sistema dell'istruzione. In una società come quella serba, – jugoslava, se vogliamo, o balcanica, per usare un termine più ampio –, la tradizione storica è una delle maggiori componenti del senso di identità. Nelle condizioni di una crisi pervasiva, la storiografia accademica [Mitrović 1992, pag. 61] era confinata ai margini da fattori non accademici, e cioè politici, mentre si andava creando un'atmosfera in cui veniva dato sempre maggiore spazio a un'interpretazione irrazionale del passato. In favore di tali tendenze, inoltre, ha operato il consenso attivo o passivo di buona parte dell'establishment accademico perché si desse una sorta di priorità o di «legittimazione» a «obiettivi più elevati», a scapito della verità scientifica. Un'interpretazione

romantica e mitica della storia contribuisce alla coesione della (propria) comunità nazionale e diviene il materiale per erigere il «bastione di difesa» contro un «ambiente ostile» oppure uno strumento utile per affrontare tale ambiente. Il solo fatto di avanzare dei dubbi sull'autenticità di una simile interpretazione equivale talora al tradimento della nazione¹. In un contesto di questo genere l'identità storica viene presentata come qualcosa di pietrificato, perenne e immutabile, qualcosa di ben diverso da un processo «di adeguamento e allontanamento, di accettazione e rifiuto, di identificazione del sé e di identificazione collettiva socioculturale» [Golubović 1999, pag. 9].

Negli ambienti accademici, tra gli storici serbi dell'università e degli altri istituti, esistevano e esistono tuttora opinioni inconciliabili su una «scienza storica impegnata “patriottica”», e il dibattito non riguarda soltanto gli avvenimenti degli ultimi dieci anni. Queste opinioni, infatti, riguardano in buona misura anche l'influenza esercitata dal «fattore europeo» non soltanto sulla nostra storia più recente ma anche su un passato ormai remoto.

I processi di unificazione e globalizzazione, – come l'astratto modello di una «società globale» –, con le loro tendenze alla frammentazione e alla creazione di «identità particolari» [Golubović 1999, pag. 51]², hanno innescato una precisa reazione non soltanto nelle cosiddette «società in transizione», in cui viene incoraggiata una sorta di omogeneizzazione su basi etniche e neonazionalistiche. Alcuni aspetti di tali processi emergono anche nelle stabili e civili società dell'Europa unita, in cui si cerca la sicurezza «al di là delle istituzioni stesse (dell'Ue)».

In quelle società che stanno attraversando una fase di crisi e di isolamento, – come quella serbo-jugoslava –, la globalizzazione è vista unicamente come una forzata standardizzazione e come lo sra-

¹ Mitrović parla della complessità della realtà storica in quanto esistente soltanto come «insieme di contenuti diversi e spesso contraddittori. Nonostante le differenze al suo interno, tuttavia, essa rappresenta sempre qualche cosa di unitario [...] Tale unità nella diversità costituisce per l'appunto tanto il processo storico quanto il campo della ricerca storiografica» [1996, pagg. 76 sgg.].

² Sul rapporto tra identità e storia si veda Kocka [1989, pagg. 150-55].

dicamento di ogni specifica caratteristica nazionale attraverso la creazione di un modello di identità impersonale e generalizzata che finisce per alimentare e consolidare il nazionalismo e un processo di «etnificazione» dell'identità storica. Esso incoraggia la xenofobia come sintomo psicologico collettivo dell'«autodifesa nazionale» [Golubović 1999, pagg. 8-10].

Alla luce delle esperienze della crisi jugoslava, pertanto, sia il vissuto storico sia il moderno atteggiamento nei confronti dell'Europa spaziano da critiche fortemente emotive a isolati tentativi di approcci più moderati. Comunque sia, sotto l'influsso degli avvenimenti politici, il concetto di «ghettizzazione del passato» ha trovato i suoi sostenitori, soprattutto tra certi storici della vecchia generazione «nazionalisticamente prevenuti» che temono il rischio di una soppressione dello specifico nazionale, con la successiva fusione in un «amorfo europeismo», nel «cosmopolitismo», nell'«americanismo» e via dicendo. Il ruolo giocato dal fattore straniero nella crisi jugoslava, soprattutto dopo la tragica esperienza dei bombardamenti della Nato nel 1999 e gli avvenimenti nel Kosovo, – centro dell'autoidentificazione storica –, ha ulteriormente favorito tali tendenze, inducendo a «riconsiderare» la storia dei rapporti tra la Serbia e l'«Europa», cioè l'occidente. Questi rapporti vengono spesso rappresentati come una lunga catena di esperienze negative se non disastrose, di inganni, cospirazioni, occupazioni militari, genocidi e promesse non mantenute.

Il cosiddetto «approccio etnocentrico» si ripercuote altresì sui rapporti con il vicino ambiente storico, geografico e culturale e è riapparso così in tutta la sua forza quell'insieme di stereotipi negativi sui Balcani. Tanto l'«Europa» quanto i «Balcani» appaiono come «altro da noi». Dall'altro lato, invece, viene data sempre più enfasi alla tradizione storica e culturale di Bisanzio e all'ecumenismo ortodosso intesi come contraltare dell'occidente «decadente e esaurito». Questa Bisanzio immaginaria è divenuta un rifugio utopistico e un prodotto ideologico che ha ben poco in comune con la sua realtà storica. Il ruolo negativo giocato dall'«Europa» durante la crisi jugoslava viene particolarmente sottolineato in tutti i nuovi testi di storia della Jugoslavia, con una conseguente riduzione dello spazio dedicato alla storia europea e mondiale in favore della storia nazionale [Hopken 1996, pag. 121, tav.].

All'interno di questo quadro, i corsi di storia europea contemporanea e recente presso l'università di Belgrado acquistano un particolare rilievo, poiché, nonostante le pressioni spesso intollerabili esercitate dall'attuale realtà politica, sociale e economica, è indispensabile rivedere quanto più possibile i fenomeni storici da un'angolazione di imparzialità scientifica, sviluppando le basi affinché gli studenti, i futuri storici e ricercatori e gli insegnanti di storia abbiano la possibilità di elaborare gli argomenti in modo razionale, obiettivo e autonomo. In una situazione come la nostra diventa di importanza assoluta lo studio della storia nei rapporti tra «noi» e il «mondo esterno», – vale a dire l'Europa e i paesi circonvicini intesi come «altro da noi» –, perché deve essere spiegato quali siano stati i processi storici che hanno coinvolto il continente nel corso del XX secolo. Un contesto di questo tipo è indispensabile all'insegnamento della storia al fine di comprendere la complessa rete di reciproci influssi che hanno segnato la vita dei popoli e degli stati europei nel corso della storia. La possibilità di acquisire la conoscenza della complessità del passato europeo apre la via alla possibilità di migliorare un rapporto di tipo critico e imparziale nei confronti della storia del nostro popolo e del nostro stato, determinandone l'esatta collocazione all'interno di un contesto storico reale. Diventerà altresì possibile affrancarsi dalla percezione, – a dire il vero imposta –, dell'assoluta «unicità» del nostro passato nazionale.

Esistono dipartimenti di storia in tre università della Serbia, a Belgrado, Novi Sad e Priština³ e in una del Montenegro, a Nikšić. Determinati temi e aspetti cronologici della storia politica sono materia di insegnamento anche presso la facoltà di scienze politiche di Belgrado, relativamente ai corsi di laurea in storia politica contemporanea e storia delle dottrine politiche, come pure presso altre facoltà.

La scuola di storia presso la facoltà di filosofia di Belgrado è stata organizzata nelle forme attuali nel 1963. Il rapporto tra i corsi che

³ Dopo i bombardamenti della Nato e il ritiro delle forze e delle autorità jugoslave il dipartimento di storia della facoltà di filosofia di Priština (corsi di lingua serba) è stato (temporaneamente) trasferito in una città nei pressi del confine con il Kosovo.

trattano la storia nazionale e quelli dedicati alla storia generale europea appare tutto sommato equilibrato, cosicché i corsi di storia nazionale trovano ciascuno un loro «equivalente» in un corso di storia generale europea.

Il processo di «dejugoslavizzazione» ha interessato anche i corsi universitari, sebbene in misura inferiore rispetto a quanto si registra negli stati vicini di recente formazione⁴. Il corso di «Storia dei popoli e delle minoranze etniche della Jugoslavia nell'era moderna», – vale a dire dalla seconda metà del XV secolo fino al 1914 –, è stato ridenominato, agli inizi degli anni Novanta, «Storia nazionale dell'era moderna» (Storia politica, sociale e culturale del popolo serbo). La storia degli altri slavi meridionali è oggetto di studio soltanto per quanto concerne i rapporti con la storia serba.

D'altra parte, l'unico dipartimento di storia della Jugoslavia che coprisse l'intero territorio del precedente stato comune esisteva, e esiste tuttora, soltanto presso la scuola di storia. Negli ultimi dieci anni, la tendenza alla «dejugoslavizzazione» della storia ha costretto gli storici formatisi presso questo dipartimento a addentrarsi in profondità in quei lunghi settant'anni di storia dello stato jugoslavo che fino a quel momento erano rimasti come «ignorati» dai ricercatori.

Occorre notare che determinate aree storiografiche, in modo particolare quelle relative alla storia generale dei periodi più antichi, – medioevo in particolare –, non hanno attirato mai troppo l'attenzione da parte del precedente regime al potere, maggiormente concentrato sulla storia recente delle varie nazionalità o sulla storia dello stato jugoslavo. Per questa ragione, dopo la seconda guerra mondiale, gli storici di matrice borghese trovarono una specie di rifugio nei dipartimenti di storia generale dell'era moderna, di storia di Bisanzio e storia dell'età medievale, dove era possibile seguire i cambiamenti e applicare le innovazioni metodologiche della moderna storiografia europea. Questa generazione di storici dalle più diverse origini etniche, che avevano studiato nel regno di Jugoslavia o all'estero, ottennero risultati straordinari e posero le fonda-

⁴ Sul processo di «dejugoslavizzazione» dei corsi di storia nella scuola primaria e secondaria si vedano: Hopken 1996, pagg. 112-14; Karge 1999, pagg. 315-37.

menta per lo studio e l'insegnamento non soltanto della storia nazionale serba ma anche della storia dei Balcani, del Mediterraneo e dell'Europa in generale.

Tre corsi della scuola di storia della facoltà di filosofia di Belgrado sono dedicati alla storia europea e comprendono cronologicamente il periodo che va dal primo medioevo fino ai giorni nostri. La storia medievale e la storia europea dell'età moderna sono sempre state studiate e insegnate secondo i principi degli «annalisti» francesi. Molti dei professori della vecchia generazione hanno a suo tempo frequentato le lezioni tenute dai più eminenti rappresentanti di questa scuola storiografica. Lo studio della storia generale dell'era moderna è stato avviato dal professor Radić, che è stato docente tra il 1951 e il 1969 e l'iniziatore, inoltre, in Serbia degli studi della storia del Mediterraneo. Il corso comprendeva inizialmente la storia dell'Europa e dei territori a essa circostanti dalla fine del XV secolo al termine della seconda guerra mondiale. Lo stesso corso viene tenuto presso la facoltà di filosofia dell'università di Novi Sad. Vengono inoltre tenuti corsi separati di storia generale dell'Europa nell'era moderna, relativamente al XIX e XX secolo, per studenti di sociologia e storia dell'arte.

Nel 1985 il dipartimento di storia generale contemporanea si è staccato da quello di storia generale dell'università di Belgrado. Questo ha portato all'inserimento nel programma di studi di un nuovo corso di storia dell'Europa nel XX secolo. Fin dagli inizi, il lavoro di ricerca e l'attività didattica si sono fondati su un approccio aperto e diverso, sul piano sia metodologico sia pedagogico. A partire dalla metà degli anni Settanta il professor Mitrović, fondatore del dipartimento, ha raccolto attorno a sé una vasta cerchia di laureandi e laureati, riuscendo a indirizzare il loro interesse verso aspetti diversi della storia europea del XX secolo, – come ad esempio le ideologie totalitarie e borghesi in Europa, la storia dei rapporti tra cultura e politica, la storia economica, la storia sociale. Nel programma di studi sono stati introdotti vari cambiamenti, volti soprattutto a approfondire questioni teoriche e metodologiche. Un momento particolare, sia come pratica interattiva sia come arricchimento didattico, è rappresentato dalla cosiddetta «tavola rotonda degli storici», a cui partecipano gli studenti di maggiore talento, sia laureandi sia laureati, dottorandi e conferenzieri ospiti. Il dipartimento di storia generale contemporanea ha altresì ospitato vivaci

dibattiti sia su rilevanti questioni della storiografia nazionale sia sulle maggiori controversie della storiografia europea e anche americana: dalla controversia di Fischer al «revisionismo» di Nolte fino a Fukuyama, Huntington e Goldhagen.

Nel corso degli ultimi dieci anni, all'incirca, la cornice tematica dei corsi regolari, – oltre a quella dei corsi dedicati al periodo delle due guerre mondiali –, è stata ampliata fino a includere la storia europea successiva al secondo conflitto, argomento che nel periodo precedente era stato ampiamente trascurato e lasciato ai margini. Allo stesso tempo, sono stati fatti i primi seri tentativi per attribuire alla storia del Balcani la giusta collocazione che le spetta all'interno dei corsi. Essa era infatti studiata e insegnata soltanto per quegli aspetti direttamente correlati alla storia recente della Serbia/Jugoslavia e era stata di fatto ridotta a una serie di guerre e di conflitti politici. Possiamo dire, pertanto, che l'*«immagine dei popoli vicini»*, l'analisi degli stereotipi (reciproci o comuni), l'analisi comparata del processo di «europeizzazione», della modernizzazione politica e sociale, delle ideologie nazionali e della storia politica costituiscono i nuovi difficili campi di ricerca. Uno dei compiti più complessi da realizzare nell'immediato futuro è la stesura di un testo universitario sulla storia dei Balcani dopo il 1945.

All'interno del corso ha trovato una sua dignitosa collocazione anche la storia dei moderni processi di integrazione europea. Uno dei cicli di discussioni della «tavola rotonda degli storici» è stato dedicato alle diverse vedute e ai diversi modelli teorici dell'unificazione europea.

A partire dalla metà degli anni Settanta è iniziata un'intensa comunicazione con gli storici di numerose università dell'America e dell'Europa occidentale e orientale. Gli scambi tra gli studiosi sono stati frequenti fino agli inizi degli anni Novanta, quando sono stati considerevolmente ridotti a causa della crisi e dell'isolamento della Serbia⁵.

⁵ Soltanto per menzionarne alcuni: J. Kocka, G. Stokes, H. Sundhausen, W. Mommsen, G. A. Ritter, H.-A. Jacobsen, I. Geiss, M. Mitterauer, J. Topolsky, M. Lalkov, A. Pantev, M. Dogo, T. Sahara, S. Dimitrova, J. Lampe, K. Kaser, T. Stojanović, A. Shemjakin e altri.

Grazie all'aumento di interesse degli studenti verso un nuovo tipo di approccio alla storia, più aperto, deideologizzato e metodologicamente diverso, è notevolmente aumentato il numero delle tesi discusse presso il dipartimento. Un risultato, tangibile fin dal 1985, è costituito dalle numerose tesi di dottorato e dai master basati su ricerche condotte presso gli archivi europei. Questa tendenza positiva è minacciata dalle conseguenze derivanti dalla crisi e dall'isolamento e che rischiano di paralizzarla del tutto. Del resto, la produzione storiografica europea è stata per anni inaccessibile alle nostre biblioteche universitarie.

Come testo di storia della prima guerra mondiale gli studenti hanno a loro disposizione la traduzione di *European Crisis* di Renouven. Il libro di Mitrović *La penetrazione nei Balcani – 1908-1918* rappresenta il testo fondamentale per lo studio della storia balcanica di questo periodo. Allo stesso autore appartiene l'opera di sintesi, apparsa nel 1974, *Il tempo dell'intolleranza. Storia delle grandi nazioni europee – 1918-1939*, che tratta tutti i più importanti processi politici, ideologici, sociali e culturali che hanno caratterizzato la storia del continente europeo nel periodo tra le due guerre, – in alternativa vi è il libro di Popov *Da Versailles a Danzica*. I maggiori testi sulla storia della seconda guerra mondiale e sull'Europa del dopoguerra sono rappresentati dall'opera degli storici americani Calvocoressi e Wint *Total War* e dal lavoro dello storico americano di origini tedesche Laqueur *Europe in our Time. A History 1945-1992*. Gli studenti hanno la possibilità di scegliere liberamente eventuali letture complementari da un elenco di parecchie centinaia di titoli, rappresentati da raccolte di documenti, biografie, memorie, titoli di storia politica e culturale, titoli di storia delle idee ecc.

Anche in tempi così difficili, i membri e gli associati del dipartimento sono stati coinvolti, – seppure non in veste «istituzionale» –, in diversi progetti di ricerca europei, hanno preso parte a convegni internazionali sia in occidente sia nell'est europeo, hanno pubblicato lavori e tenuto conferenze. Nonostante il considerevole sforzo richiesto, tutto ciò ha contribuito di certo a mantenere vivo il contatto con i processi in atto nella storiografia europea e, in un modo o nell'altro, ha favorito la regolare attività del dipartimento. Queste varie forme di attività hanno sollevato i sospetti di

una parte dell'establishment storico, con aperte accuse di «stravaganze» pedagogiche e metodologiche o di «disseminazione di atteggiamenti «mondialisti».

I risultati concreti di questa attività scientifica e pedagogica possono essere valutati in base ai successi raggiunti da una nuova generazione di storici-ricercatori che si sono laureati o hanno conseguito un 2° o un 3° livello di laurea presso il dipartimento, affrontando nuovi argomenti, conducendo studi liberi dal pregiudizio e fondati su un notevole sforzo di ricerca scientifica. Resta tuttavia più difficile valutare in che misura la qualità delle conoscenze, acquisite dai nuovi insegnanti di storia nelle attuali condizioni, possa trasmettersi efficacemente nel lavoro quotidiano della scuola e ripercuotersi sull'idea critica che gli studenti hanno del passato (europeo).

Allorché i laureati in storia lasciano l'università per diventare insegnanti delle scuole primarie o secondarie, devono attenersi ai requisiti imposti dai programmi scolastici nazionali, adottare libri di testo obsoleti e affrontare pressioni di diversa natura, politica, sociale e anche economica. Per molti si tratta di una sfida superiore alle loro forze. In circostanze simili, persino quelli dotati di maggiore talento, e che hanno dimostrato capacità eccezionali nel corso dei loro studi universitari, perdono l'energia e persino il desiderio di fare in modo che il loro lavoro non si trasformi in una piatta routine. Essi perdono così il contatto con tutto ciò che hanno appreso all'università, e che permette loro di continuare a seguire la produzione scientifica e a utilizzarne i risultati. I limiti imposti ad attività autonomamente intraprese dagli insegnanti di storia lasciano tracce visibili nelle menti dei discenti, desiderosi di soddisfare la loro curiosità intellettuale senza accontentarsi della false risposte offerte dalla «parastoriografia».

Eppure, ma è una piccola consolazione, accade talvolta di constatare che per i nuovi studenti la decisione di studiare la storia è motivata da un forte desiderio di acquisire una conoscenza razionale del passato, grazie agli stimoli ricevuti da insegnanti che hanno cercato di mantenere la loro indipendenza, la loro freschezza e un approccio all'educazione di tipo creativo. All'estremo opposto vi sono quegli studenti che, dopo aver preso la stessa decisione sotto l'influsso di una percezione storica tradizionale, stereotipata e «epica», devono poi affrontare all'università problematiche del tutto

nuove. Questi studenti hanno bisogno e richiedono, pertanto, attenzioni particolari, che li aiutino a cogliere e comprendere le sostanziali differenze esistenti tra un approccio al passato di tipo tradizionale e uno autenticamente scientifico.

Gli anni della crisi hanno introdotto notevoli differenze nell'insegnamento della storia a livello universitario e nella sua presentazione nei libri di testo per i livelli scolastici inferiori. Per la giovane generazione di autori le possibilità di scrivere nuovi testi che propongano nuovi approcci metodologici e pedagogici sono virtualmente inesistenti. Tale attività resta infatti appannaggio di un gruppo di storici, – per lo più ormai in pensione –, appartenenti alle vecchie accademie o associati agli istituti storici; a questi si può aggiungere un numero piuttosto limitato di eccezioni costituite da quei testi di storia antica scritti da famosi docenti universitari. Questa specie di dominio assoluto è spiegata dal semplice fatto che negli ultimi dieci anni le autorità preposte hanno trasmesso agli esperti della scuola di storia un unico manoscritto sulla storia nazionale e generale del XX secolo. Le valutazioni e i commenti espressi durante la revisione del manoscritto sono rimasti lettera morta e il testo è stato pubblicato senza alcuna modifica.

Sorge così nuovamente il grave problema di un'azione oltremodo limitata da parte della storiografia scientifica e della sua conseguente «ghettizzazione». Tutto ciò solleva sospetti più che giustificati su un preciso desiderio di «controllare» o «congelare» la consapevolezza storica collettiva in forme confacenti alle attuali strutture di potere, escludendo ogni influenza in grado di minacciare tale monopolio. L'intenzione da parte dello stato di voler aumentare i margini di intervento nell'opera delle istituzioni scientifiche, – cioè gli istituti di storia –, finanziando soltanto quei progetti di «rilevanza nazionale», non fa che confermare tale tendenza.

Soltanto l'affrancamento del sistema educativo dalle pressioni della politica quotidiana, da un lato, e dall'impoverimento materiale, dall'altro, renderà possibile la nascita di una didattica della storia aperta e in linea con il mondo contemporaneo, non costretta a sacrificare forzosamente l'imparzialità scientifica in nome di «più alti interessi». Soltanto in queste diverse condizioni le nuove tendenze della ricerca e dell'esposizione scientifica della storia europea, balcanica e nazionale presso le nostre università avranno la possibilità

di influire maggiormente sulla creazione di atteggiamenti più aperti e più ricchi, cioè più attivi, nei confronti del passato inteso come realtà obiettiva.

Bibliografia

Gacesa, N. et al.

- 1999 *Istorija za I razred gimnazije svih smerova* [Storia per la 1^a classe della scuola superiore di qualsiasi dipartimento], Beograd, Zavod za izdavanje uzdebnika i nastavna sredstva.

Golubović, Z.

- 1999 *Ja i drugi* [Io e l'altro], Beograd, Republika.

Hopken, W.

- 1996 «History Education and Yugoslav [Dis]Integration», in *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südsteuropa*, Hannover, Hahn.

Karge, H.

- 1999 «Geschichtsbilder im postjugoslawischen Raum: Konzeptionen in Geschichtslehrbüchern am Beispiel von Selbst und Nachbarschaftswahrnehmung», in *Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*, 4.

Kocka, J.

- 1988 «Paradigmawchsel? Die Perspektive der “Historischen Sozialwissenschaft”», in B. Mütter e S. Quandt (a cura di), *Historie, Didaktik, Kommunikation: Wissenschaftsgeschichte und aktuelle Herausforderungen*, Marburg, Hitzeroth.
- 1989 «Geschichte und Aufklärung», in *Geschichte und Aufklärung*, Göttingen, Aufsätze.
- 1990 «Geschichte - wozu?», in W. Hardtwig (a cura di), *Über das Studium der Geschichte*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

Mitrović, A.

- 1991 *Raspravljanja sa Klio. O istoriji, istorijskoj svesti i istoriografiji* [Conversazioni con Clio. Sulla storia, sulla consapevolezza storica e sulla storiografia], Sarajevo, Svjetlost.

Milan Ristović

- 1992 *Cudjiva muza. Ogledi o istorijskom, naučnom i umetnickom* [La musa capricciosa. Saggi sulla storia, la scienza e l'arte], Valjevo, Milić Rakić.
- 1996 *Propitivanje Klio. Ogledi o teorijskom u istoriografiji* [Analizzando Clio. Saggi sugli aspetti teorici della storiografia], Beograd, NIK Vojska.
- Perović, M. e Smiljević, B.
- 1999 *Istorija za I razred srednih strucnih škola* [Storia per la 1^a classe delle scuole secondarie professionali], Beograd, Zavod za izdavanje uzdebnika i nastavna sredstva.

Ricerca storica e redazione dei libri di testo nelle entità statali
nate dalla Jugoslavia socialista

Neven Budak

Al fine di comprendere lo sviluppo della storiografia negli stati nati dalla Repubblica socialista federata della Jugoslavia è indispensabile acquisire alcune informazioni su quello che era lo stato della scienza storica in questo paese prima del 1990. In Jugoslavia la storiografia può infatti essere analizzata come un problema sia metodologico sia istituzionale¹.

Vorrei iniziare dal problema istituzionale. Benché la Jugoslavia sia stata sotto molti aspetti uno stato centralizzato, la cultura e la scienza sono sempre state decentralizzate, al punto che non esisteva un ministero federale per la scienza, l'istruzione e la cultura ma erano le sei repubbliche, – e dal 1974 anche le due province autonome della Serbia –, a disporre separatamente di un proprio sistema di istruzione e di una propria rete per la ricerca scientifica. Per quanto concerne l'insegnamento della storia nelle scuole e nelle università, questo comportava che ciascuna repubblica elaborasse il proprio programma scolastico e stampasse i propri libri di testo. Analizzando i diversi libri di testo della Jugoslavia a partire dalla metà degli

¹ Non esiste a tutt'oggi alcun studio analitico sullo sviluppo delle ricerche storiografiche jugoslave, un fatto già di per sé significativo e che testimonia la non esistenza di una scienza storica unificata nell'ex federazione. Una buona informazione sulla situazione esistente verso la metà degli anni Ottanta la si può trovare in vari articoli apparsi in *Istoriografija, marksizam i obrazovanje* [1986]. La pubblicazione raccoglie gli atti di un convegno organizzato dal Partito comunista e dedicato alla discussione del ruolo del marxismo nelle scienze storiche e nel loro insegnamento. Gli atti evidenziano altresì le chiare differenze esistenti tra le varie storiografie nazionali.

anni Ottanta, si è rilevato che soltanto dodici grandi personalità della storia, – vale a dire il 2,6% delle personalità menzionate in tutti i libri di testo jugoslavi –, venivano citate in tutti i testi, quasi a rappresentare una sorta di patrimonio storico-umano condiviso da tutte le diverse repubbliche. Non credo sia neppure il caso di sottolineare che il nome più ricorrente era quello di Josip Broz Tito (al secondo posto troviamo quello di Adolf Hitler!). Eppure, persino nel caso di Tito, possiamo rilevare alcune differenze: mentre nei testi croati il suo nome compare 205 volte, in quelli del Kosovo esso viene menzionato soltanto 33 volte. Le grandi figure storiche erano scelte, per lo più, dalla storia nazionale di ciascuna repubblica (con un dato pari al 64,4% presente in un unico libro di testo) [Stanković 1986, pagg. 235-39] e lo stesso vale, sebbene in misura minore, per ciò che riguarda la scelta di eventi storici, monumenti della cultura e termini geografici (con il 50-60% di nomi geografici menzionati in un solo testo) [Stančić 1986, pagg. 240-49; Maticka 1986, pagg. 250-58]. Lo studio era dedicato soprattutto alla storia nazionale, benché gli studenti dovessero anche studiare quella delle altre nazionalità appartenenti alla Jugoslavia. Accanto alla storia nazionale e jugoslava veniva altresì studiata la storia generale del mondo.

La struttura del sistema scolastico corrispondeva a quella dell’organizzazione del lavoro scientifico. Ciascuna repubblica/nazione possedeva la propria scienza storica, diversa sia nell’approccio metodologico sia nell’interesse verso determinati argomenti. Le ricerche storiografiche della Slovenia, della Croazia e della Serbia erano influenzate dalla scuola degli Annali o dalle scienze storiche occidentali più di quanto non lo fossero quelle della Bosnia-Erzegovina, del Montenegro e della Macedonia [Budak 1999, pagg. 459-67]², mentre gli storici delle regioni più orientali della Jugoslavia subivano l’influsso della storiografia sovietica più dei loro colleghi delle repubbliche occidentali di Slovenia e Croazia. I secoli della dominazione ottomana creavano un naturale interesse per la

² Sui più recenti sviluppi della storiografia croata cfr.: Budak [1999]; Roksandić [1999]; Vranješ-Suoljan [1999]; Matković [1999]. Tutti e quattro gli articoli sono apparsi in *Historijski zbornik*, 52, 1999, pagg. 165-92, in preparazione del primo convegno degli storici croati tenutosi a Zagabria nel dicembre 1999.

storia della Sublime Porta a Sarajevo e Skopje; Belgrado divenne invece un rinomato centro di studi bizantini, mentre gli storici di Zagabria e Ljubljana erano maggiormente orientati a tematiche legate a Venezia e all’Austria.

Questa breve introduzione è necessaria al fine di chiarire che non è stato il collasso della Jugoslavia a creare sei, – o sette, se includiamo il Kosovo –, diversi approcci storiografici e, rispettivamente, i relativi programmi scolastici. Tale evoluzione, pertanto, non fa che mantenere in vita una situazione che esisteva da vari decenni. Per quanto riguarda la Slovenia, la Croazia e la Serbia, la loro ricerca storiografica e il loro sistema dell’educazione esisteva da lungo tempo, all’incirca dalla metà del XIX secolo, – nel caso della Croazia, poi, si parte dalla pubblicazione del *De regno Dalmatiae et Croatiae* di Johannes Lucius, edito nel 1666 e scritto nel pieno rispetto dei modelli offerti dalla scuola dei bollandisti.

Con la disintegrazione dello stato jugoslavo e con la fine del comunismo, tuttavia, è sorta l’esigenza di rivedere i programmi scolastici, soprattutto per ciò che riguardava l’insegnamento della storia. Sotto l’influenza della retorica politica più che dell’analisi scientifica, l’opinione pubblica cominciò a avvertire che i libri di testo in uso erano troppo marxisti o troppo «jugoslavi», e questo corrispondeva senz’altro al vero per ciò che riguardava l’interpretazione storica del XX secolo, soprattutto per la storia del movimento comunista, anche se si era alquanto lontani dalla correttezza scientifica per quanto concerneva i periodi precedenti. Erano menzionate di continuo, ma spesso come inevitabile camuffamento politico, la lotta di classe e la necessità di uno sviluppo sociale che attraverso le fasi del servaggio, del feudalesimo e del capitalismo giungesse al socialismo. Il crescente nazionalismo e l’anticomunismo esigevano, in certi stati più che in altri, libri di testo nuovi, più ricchi di storia nazionale e depurati da ogni impostazione ideologica (come se ciò fosse possibile!). Tale richiesta venne posta non soltanto agli autori dei libri di testo o alle autorità competenti in materia scolastica ma anche agli storici in generale, che ora potevano finalmente, e dovevano, scrivere la «vera» storia nazionale.

Le differenze nell’insegnamento della storia, già presenti tra le varie repubbliche della Jugoslavia, si sono accentuate dopo l’indipendenza. I nuovi programmi e i nuovi libri di testo riflettono i di-

versi sistemi politici e i diversi livelli della storiografia negli stati di recente formazione. Credo che attualmente, nei cinque paesi, siano in uso oltre sessanta libri di testo di storia, senza includere quelli delle minoranze etniche. In questa mia analisi intendo esaminare cinque testi croati, due sloveni, due bosniaci, uno macedone e uno serbo, tutti pubblicati tra il 1996 e il 1999 (l'elenco dei testi analizzati è riportato in appendice).

La ragione per cui viene preso in esame un maggior numero di testi della Croazia non deriva soltanto da una mia maggiore familiarità con questa nazione ma anche dal fatto che in Croazia vi è una possibilità di scelta più ampia di libri di testo tra quelli che sono attualmente in uso nei diversi livelli dell'istruzione elementare e superiore e che presentano notevoli diversità di approccio alla storia, pur basandosi su identici programmi scolastici.

La complessa situazione politica della regione jugoslava è nota a tutti: si va dai sistemi più democratici della Slovenia, della Macedonia e, più recentemente, della Croazia ai regimi autocratici come quello della Serbia. Paesi etnicamente molto omogenei, come la Slovenia e la Croazia, sono adiacenti a repubbliche con una composizione etnica assai più complessa, come la Bosnia-Herzegovina, la Serbia con il Kosovo e la Vojvodina, e la Macedonia. All'influenza occidentale, avvertita in Slovenia e Croazia, si contrappongono quella russa in Serbia e quella islamica in Bosnia-Herzegovina. È più che naturale quindi che una situazione così complessa si rispecchi nell'approccio al libro di testo, nelle sue caratteristiche qualitative e persino nella tiratura.

Mentre la Slovenia e la Croazia adottano già da qualche tempo libri di testo da utilizzarsi parallelamente o in alternativa, la Macedonia li ha introdotti di recente mentre la Serbia rifiuta del tutto una simile possibilità di scelta. Il caso della Bosnia-Herzegovina è invece particolare, in quanto le tre diverse nazionalità presenti sul territorio della repubblica fanno uso di testi propri: quelli per i Serbi e i Croati vengono stampati rispettivamente in Serbia e Croazia mentre soltanto quelli per i Bosniaci si stampano direttamente in patria.

Ho limitato la mia analisi dei manuali a una valutazione quantitativa dei testi, considerando lo spazio dedicato ai diversi tipi di storia e essendo ben consapevole dei limiti che un approccio di questo tipo impone inevitabilmente. Ho cercato di rispondere a due quesiti prin-

cipali riguardanti innanzitutto il rapporto tra storia nazionale e storia mondiale e, in secondo luogo, quello tra spazio concesso alla storia politica, alle guerre e alla storia sociale e culturale (cfr. tabb. 1-4).

La storia politica predomina ovviamente in tutti i libri di testo esaminati, fatta eccezione per il testo sloveno indirizzato alle scuole professionali. Il fatto si può facilmente spiegare ricordando l'influenza esercitata sugli autori dalla storiografia di tipo tradizionale. Soltanto a partire dagli anni Sessanta, infatti, si assiste a un leggero spostamento verso ricerche volte allo studio della storia economica e sociale, mentre la cultura è divenuta parte integrante dell'interpretazione storica soltanto in tempi più recenti. Il caso dei testi della Croazia è illuminante: benché si basino tutti su un medesimo programma scolastico, il testo di Agićić dedica molto più spazio alla storia sociale e culturale del testo di Potrebica e Pavličević. Questa caratteristica deriva senza dubbio dal personale orientamento degli autori, in quanto Agićić appartiene alla generazione dei giovani storici croati, mentre Potrebica e Pavličević seguono l'impianto estremamente tradizionale dell'*histoire événementielle*.

Tabella 1.

Testi	Storia politica %	Guerre %	Cultura, società, economia %
Agićić	53	16	31
Potrebica e Pavličević	66	14	20
Perić	73	20	7
Leček et al.	60	26	14
Vujčić	68	17	15
Repe	51	36	13
Novak et al.	37	27	39
Tepić e Isaković	43	24	33
Imamović et al.	65	26	9
Trajanovski	49	24	27
Gaćeša et al.	49	40	11
Media	55,80	24,50	19,70
Campo di variabilità	37-73	14-40	7-39

Tabella 2.

Testi	Storia politica %	Testi	Guerre %	Testi	Cultura, società, economia %
Perić	73	Gaćeša et al.	40	Novak et al.	39
Vujčić	68	Repe	36	Tepić e Isaković	33
Potrebica e Pavličević	66	Novak et al.	27	Agičić	31
Imamović et al.	65	Imamović et al.	26	A. Trajanovski	27
Leček et al.	60	Leček et al.	26	Potrebica e Pavličević	20
Agičić	53	Tepić e Isaković	24	Vujčić	15
Repe	51	Trajanovski	24	Leček et al.	14
Trajanovski	49	Perić	20	Repe	13
Gaćeša et al.	49	Vujčić	17	Gaćeša et al.	11
Tepić e F. Isaković	43	Agičić	16	Imamović et al.	9
Novak et al.	37	Potrebica e Pavličević	14	Perić	7

D’altro canto, il notevole spazio dedicato alla storia economica e sociale nei libri di testo della Macedonia non è dovuto a un’evoluzione della storiografia macedone verso le impostazioni della scuola degli Annali o verso l’influenza marxista. La storia della Macedonia manca di «grandi avvenimenti» per il solo fatto che la Macedonia non potrebbe dare espressione a un passato appartenente a un vero e proprio stato o a un’élite macedone, in quanto i macedoni stessi non esistevano, – ovviamente nel senso che la Macedonia vorrebbe dare a una sua storia nazionale. Le ricerche condotte dagli storici macedoni sono state spesso rivolte o allo studio delle comunità rurali e dei loro rapporti con i governanti ottomani o alla vita economica dei maggiori nuclei urbani della Macedonia. Tali ricerche obbedivano a una sorta di positivismo «marxista», simile a quello della storia politica in Croazia o in Serbia. Qualche cosa di simile alla situazione della Macedonia avveniva anche per la Bosnia-Herzegovina.

La recente modernizzazione della storiografia slovena trova un chiaro riflesso in due libri di testo. Benché lo spazio dedicato ai conflitti bellici in *Sodobna zgodovina* [Repe 1997] sia di un certo rilievo, non dobbiamo dimenticare che l’interpretazione della guerra in questo libro di testo differisce fortemente da quella offerta dai

testi serbi o macedoni. Mentre questi ultimi infatti si dilungano nelle descrizioni di battaglie e atrocità, l'autore sloveno cerca soprattutto di evidenziare l'impatto della guerra sulla vita di ogni giorno³. In questo modo, la storia dei conflitti bellici si trasforma in storia sociale e culturale. Tale impostazione è fortemente supportata da illustrazioni attentamente scelte e commentate.

La percentuale di spazio dedicato alle diverse categorie storiche dai testi della Serbia non rivela tanto la qualità della storiografia serba quanto il carattere del regime politico che domina il paese. Studiosi appartenenti a più generazioni, e quindi non soltanto i più giovani, hanno investito notevoli energie negli ultimi dieci anni nel tentativo di spostare l'attenzione della ricerca storica sui temi della storia sociale e culturale⁴, ma, poiché in Serbia non esiste la possibilità di adottare testi alternativi, gli autori dei testi adottati possono essere soltanto quelli che scrivono al servizio del governo e dell'ideologia dominante, che, come ben sappiamo, si basa sulla forza, sulla dittatura politica e sulla guerra. Non stupisce pertanto che l'89% del libro di testo sia dedicato alla politica e alle guerre, mentre buona parte della storia sociale viene ridotta in realtà a una mera apologia dell'ideologia marxista, secondo una tradizione comunista ben nota nell'Europa dell'est.

Anche i due testi bosniaci da noi analizzati riflettono chiaramente l'impatto dell'ideologia al potere. Mentre *Historija za VII razred osnovne škole* appare più equilibrato, *Historija za VIII razred osnovne škole* sottolinea l'importanza della storia politica allo scopo di giustificare l'esistenza della nazione bosniaca e dello stato della Bosnia-Erzegovina, documentando una lotta secolare per conquistare la piena indipendenza da ogni influenza straniera.

I libri di testo della Croazia offrono abbondanti materiali di storia politica, in quanto il partito nazionalista al potere dal 1990 al 2000 riteneva che essa fosse il modo migliore per mobilitare la popolazione durante la guerra e assicurarsi il pieno appoggio delle

³ Volendo ricevere una buona informazione sulle recenti tendenze della storiografia slovena, con un particolare accento sulla storia della vita quotidiana, la cosa migliore è consultare il periodico *Zgodovina za vse*, pubblicato dal 1993.

⁴ Anche per questo particolare approccio alla ricerca storica è utile avvalersi della rivista di recente pubblicazione a Belgrado *Godišnjak za društvenu istoriju*.

frange nazionaliste anche dopo la conclusione del conflitto. Per questa ideologia al potere, la storia sociale e culturale aveva ben poca importanza, come si può ben vedere analizzando il testo di Perić⁵. Le tabelle 3 e 4 illustrano la pressione esercitata dalla politica sugli autori dei programmi scolastici e dei libri di testo.

Vengono indicate sulle tabelle le percentuali di spazio dedicato alla storia nazionale, regionale e generale. Mentre all'epoca della Jugoslavia socialista era necessario almeno un accenno alla storia delle altre nazioni jugoslave⁶, dopo il collasso della federazione questi argomenti sono stati del tutto omessi, o notevolmente ridotti, in alcuni programmi e testi scolastici. Paradossalmente, la storia delle altre nazioni jugoslave è completamente trascurata dai testi croati dedicati alla storia del XX secolo, vale a dire la storia della Jugoslavia, mentre soltanto poche pagine sono dedicate a sloveni, bosniaci, serbi, montenegrini e macedoni nel XIX secolo. Un atteggiamento di questo tipo non è dovuto soltanto a una sorta di risentimento politico verso tutto ciò che si riferisce alla ex Federazione della Jugoslavia ma rispecchia altresì un preciso interesse degli storici croati: mentre infatti vi sono stati alcuni studi sui rapporti sloveno-croati e serbo-croati nel XIX secolo, gli storici dell'era contemporanea nutrono interesse soltanto verso la storia nazionale.

Per quanto riguarda i testi serbi e bosniaci, può sembrare a un primo sguardo che lascino più spazio alla storia regionale che a quella nazionale, ma questo è giusto soltanto in parte. La storiogra-

⁵ Come per la Serbia, un simile orientamento verso i libri di testo contraddice le più recenti tendenze storiografiche e, ancora una volta, come per le due repubbliche vicine, esiste una pubblicazione dedicata a tali nuove tendenze: *Otium: Journal For Everyday History*. È interessante notare in che modo la modernizzazione delle ricerche storiografiche in Slovenia, Serbia e Croazia sia iniziata nello stesso momento con la pubblicazione di tre riviste fondate da giovani storici che ben difficilmente erano in contatto prima del collasso della Jugoslavia. La precedente mancanza di comunicazione non va ascritta a divergenze politiche ma unicamente al fatto, già ricordato, che le tre scuole storiografiche erano totalmente indipendenti l'una dall'altra.

⁶ L'analisi offerta da Stančić [1986, pagg. 246-47], rileva che montenegrini, bosniaci (musulmani) e albanesi (di etnia sia albanese sia kosovara) venivano citati molto raramente in libri di testo che non fossero i loro. Per quanto riguarda i macedoni, la situazione era soltanto lievemente migliore.

Ricerca storica e redazione dei libri di testo

Tabella 3.

Testi	Storia nazionale %	Storia regionale %	Storia mondiale %
Agićić	59	9	32
Potrebica e Pavličević	53	10	37
Perić	61	-	39
Leček et al.	55	-	45
Vujčić	64	-	36
Repe	34	17	49
Novak et al.	32	-	68
Tepić e Isaković	31	21 (Jug.)	48
Imamović et al.	42	28 (Jug.)	30
Trajanovski	44	24	32
Gaćeša et al.	25	45 (Jug.)	30
Media	45,50	14,00	42,50
Campo di variabilità	25-64	0-45	30-68

Tabella 4.

Testi	Storia nazionale %	Testi	Storia regionale %	Testi	Storia mondiale %
Vujčić	64	Gaćeša et al.	45 (Jug.)	Novak et al.	68
Perić	61	Imamović et al.	28 (Jug.)	Repe	49
Agićić	59	Trajanovski	24	Tepić e Isaković	48
Leček et al.	55	Tepić e Isaković	21 (Jug.)	Leček et al.	45
Potrebica e Pavličević	53	Repe	17	Perić	39
Trajanovski	44	Potrebica e Pavličević	10	Potrebica e Pavličević	37
Imamović et al.	42	Agićić	9	Vujčić	36
Repe	34	Perić	0	Agićić	32
Novak et al.	32	Leček et al.	0	Trajanovski	32
Tepić e Isaković	31	Vujčić	0	Imamović et al.	30
Gaćeša et al.	25	Novak et al.	0	Gaćeša et al.	30

fia serba, infatti, tratta la storia di tutte le regioni e paesi in cui abitino dei serbi come storia nazionale, e in tal senso la storia della Jugoslavia era una sorta di storia nazionale serba «allargata». Nel caso di *Historija za VIII razred osnovne škole* [Gaćeša et al. 1997⁵], pertanto, lo spazio riguardante la storia regionale jugoslava andrebbe aggiunto a quello della storia nazionale. Tutto questo vale, almeno in una certa misura, anche per la storia regionale presentata nei testi bosniaci, in quanto molti degli eventi tratti dalla storia dell'Europa sudorientale vengono analizzati soltanto perché vi hanno visto la partecipazione dei musulmani di Bosnia.

Soltanto i testi macedoni e sloveni rivelano un autentico interesse per la storia delle ex repubbliche jugoslave o dell'Europa sudorientale nel suo complesso. Il testo di Trajanovski dedica molto spazio anche alla storia greca, romena, bulgara, ottomana e albanese, cosa in sé unica in tutti i testi da noi esaminati.

Questo preciso orientamento verso la storia nazionale, a scapito di quella regionale e generale, è una caratteristica non soltanto dei libri di testo ma della stessa storiografia. E non si può dire che si tratti di un fenomeno nuovo, in quanto perfettamente corrispondente a quella che era la pratica degli storici in epoca comunista. Benché la Jugoslavia fosse assai più aperta all'occidente di ogni altro paese del blocco comunista, era comunque difficile per gli storici stabilire proficui contatti con l'estero e questo carattere di autosufficienza della storiografia jugoslava ha finito per sviluppare un appoggio all'interpretazione del passato di tipo nazionalistico. La cosa è risultata quindi inevitabilmente anche nei libri di testo, soprattutto nelle difficili condizioni del recente periodo di guerre e dell'emancipazione delle nuove entità statali.

L'influenza delle scienze storiche occidentali, tuttavia, è stata maggiormente avvertita in Slovenia, Croazia e Serbia e i primi contatti con gli Annali e con gli storici americani, tedeschi e italiani hanno spianato la strada in queste repubbliche a un fecondo sviluppo degli studi storiografici. Purtroppo, sia in Serbia sia in Croazia, seppure in misura minore, la storiografia «ufficiale» è rimasta prevalentemente politica, impedendo così orientamenti più moderni nell'insegnamento della storia. Soltanto in Slovenia gli autori hanno avuto la possibilità di creare libri di testo conformi alle loro convinzioni metodologiche e in grado di offrire sulla storia nazionale e

mondiale uno sguardo moderno, vivace e interessante. I testi di questo genere hanno fatto la loro comparsa in Croazia come una forma di opposizione tollerata dal regime nazionalista e la nostra speranza è che le possibilità di redigere nuovi programmi e nuovi testi non possano che migliorare.

Le ricerche storiografiche della Bosnia-Herzegovina, non molto sviluppate neppure prima della recente guerra, hanno subito un ulteriore colpo da cui non appaiono essersi ancora riprese. Una delle conseguenze di quanto è accaduto ai bosniaci è una certa tendenza alla mitizzazione del passato, fenomeno che, del resto, è rilevabile anche presso altre repubbliche della ex Jugoslavia benché in forme meno appariscenti.

La storiografia macedone, tuttora estremamente tradizionale, è stata almeno risparmiata dalle pressioni nazionaliste, presenti invece in quei paesi che sono stati direttamente coinvolti nelle guerre. Entrambe queste caratteristiche sono evidenti nei testi che abbiamo analizzato.

Vorrei inoltre aggiungere qualche informazione in merito all'approccio con cui i testi esaminati si accostano alla storia dei ruoli legati all'identità sessuale. A tale scopo, ho esaminato le illustrazioni presenti nei vari libri, in quanto ritengo che esse offrano agli scolari un quadro più chiaro della distribuzione dei ruoli tra i sessi che non il testo scritto, spersonalizzato e pressoché privo di accenni alle figure femminili⁷.

In *Zgodovina* [Novak et al. 1998] troviamo complessivamente 258 illustrazioni che raffigurano delle persone e tra queste 46 offrono immagini femminili (18%). Nel numero totale delle illustrazioni (364), quelle che raffigurano donne rappresentano appena il 12,5%. Le figure femminili compaiono molto spesso accanto a uomini, in 5 illustrazioni sono con bambini e in 4 sono con il marito. Le donne da sole compaiono soltanto in 15 figure, il che costituisce appena il 5,8% di tutte le illustrazioni.

Il testo di Perić comprende 87 illustrazioni, di cui 64 raffigurano delle persone. Soltanto 4 di esse presentano figure femminili (6%).

⁷ Tra i segnali positivi di un cambiamento in tale direzione ricordiamo la sezione dedicata alla storia delle donne al primo congresso degli storici croati, che ha visto riuniti principalmente, ma non solo, gli studiosi della nuova generazione.

Historija za VIII razred osnovne škole [Imamović et al. 1996²] è poco illustrato e comprende soltanto 40 immagini, di cui 36 raffiguranti persone. In 3 di esse sono presenti figure femminili, ma, poiché si tratta in tutti e tre i casi di donne americane, sarebbe ovviamente inesatto e fuorviante affermare che le donne costituiscono l'8% di tutte le illustrazioni in cui compaiono persone.

La situazione appare soltanto leggermente migliore in *Historija za VIII razred osnovne škole* [Gaćeša et al. 1997⁵]: delle 63 illustrazioni incluse nel testo, 57 raffigurano delle persone e 8 sono dedicate a figure femminili (14%).

Povijest IV è uno dei testi che offre una più moderna interpretazione del passato, cosa che si riflette con una certa evidenza anche nella scelta delle illustrazioni. Su un totale di 204 immagini, 151 sono di persone e 33 soltanto di donne (22%). Il dato supera persino quello di *Sodobna zgodovina*, che, pur essendo riccamente illustrato con 348 immagini, presenta figure femminili soltanto in 34 illustrazioni (10%).

Non c'è dubbio che nella storia la donna non sia considerata un partner alla pari con l'uomo, e tale atteggiamento è da collegarsi direttamente al fatto che nei libri di testo predominano la storia politica e quella degli eventi bellici. Eppure, le cose vanno anche peggio se analizziamo in che modo gli autori utilizzano la presentazione delle figure femminili. Le donne, infatti, molto più degli uomini, fanno la loro comparsa a livello simbolico: la donna come simbolo del paese o della giustizia, oppure le donne come veicoli di messaggi pubblicitari ecc. La figura femminile è spesso presentata come vittima: della guerra, della crisi economica, del terrore ecc. Le illustrazioni danno un nome alla donna raffigurata soltanto in via eccezionale, – quasi inevitabile è il ritratto di Marie Curie, che però appare sempre al fianco del marito. Da questi testi gli studenti ricevono un chiaro messaggio: le donne sono prima di tutto madri e mogli, sono creature deboli, anonime e di scarso rilievo; nella storia, esse possono svolgere un ruolo importante soltanto quando costrette a sostituirsi al loro legittimo marito che deve combattere per la patria. Le tre immagini di *Historija za VIII razred osnovne škole* [Imamović et al. 1996²] mostrano una figura femminile di carattere simbolico e due vittime della grande depressione economica degli Stati Uniti. *Historija za VIII razred osnovne škole* [Gaćeša et al.

1997⁵] ci offre invece le seguenti illustrazioni: Marie e Pierre Curie, la *Libertà* di Delacroix che guida i popoli, Sofia e Ferdinando d'Asburgo uccisi a Sarajevo, donne che partecipano alle dimostrazioni del 1941, donne che assistono all'esecuzione di un partigiano, donne deportate dai fascisti, cadaveri femminili a Jasenovac, donne che nel secondo dopoguerra prendono parte all'attività sociale in Jugoslavia. Abbiamo quindi soltanto due singole figure femminili, e entrambe con i rispettivi mariti! Nel testo di Perić, in compenso, di figure singole non se ne trovano del tutto.

Non si possono dire immuni da difetti neppure i tre testi che offrono un'immagine più positiva dei rapporti tra i due sessi. *Zgodovina*, oltre a presentare immagini di donne attivamente impegnate nel lavoro e nella vita politica, ricorre alla figura femminile per illustrare simbolicamente i mali della società dei consumi, – come a esempio le donne in un supermarket, una donna che divora un enorme sandwich, un'altra intenta a cambiare valuta, le donne e la moda, le donne come simbolo dei ruggenti anni Venti, le prostitute. Benché il testo di Repe cerchi di offrire un'immagine più equilibrata della figura femminile, la scelta dei ritratti di donne operata dall'autore appare alquanto singolare: Elisabetta e Francesco Giuseppe, Evita e Juan Peron, Jovanka e Tito, Leni Riefenstahl e Elisabeth Eckford, un'attivista americana per i diritti civili. Gli autori di *Povijest IV* scelgono invece la principessa Diana, madre Teresa di Calcutta, la regina Vittoria, i coniugi Curie, Sofia e Ferdinando d'Asburgo, Savka Dabčević personalità politica della Croazia. In questo testo, su 33 figure femminili, soltanto 9 sono dedicate a donne politicamente impegnate.

Nelle repubbliche della ex Jugoslavia gli studi sui ruoli legati all'identità sessuale e alla storia delle donne costituiscono campi di interesse piuttosto recenti. Se consideriamo quanto siano tuttora presenti un modo di vita e una mentalità di tipo patriarcale, non stupisce che anche i libri di testo attribuiscano alla donna un ruolo subordinato, passivo e, talvolta, persino negativo. Si spera che tutto questo, grazie al crescente interesse per la storia delle donne, la storia culturale, sociale e quotidiana, possa cambiare in un prossimo futuro.

Concludendo, vorrei ricordare ancora una volta che questa breve disamina si è basata su un numero limitato di libri di testo. Un'ana-

lisi più approfondita potrebbe probabilmente rivelare un quadro per certi aspetti diverso, ma credo che le tendenze da me evidenziate sarebbero soltanto ulteriormente confermate.

Bibliografia

- Aa.Vv.
s.d. *Godišnjak za društvenu istoriju.*
- Aa.Vv.
s.d. *Otium: Journal For Everyday History.*
- Aa.Vv.
1986 *Istoriografija, marksizam i obrazovanje*, Beograd, Izdavacki Centar Komunist.
- Aa.Vv.
1993 *Zgodovina za vse.*
- Agičić, D.
1996 *Povijest za VII razred osnovne škole*, Zagreb, Alfa [scuola elementare, 7^a classe].
- Budak, N.
1999 «Anal u hrvatskoj historiografiji. Borba za modernizaciju povijesne znanosti» [Gli annali della storiografia croata. Una lotta per la modernizzazione della storia], in Z. M. Gross, pubblicazione celebrativa per Mirjane Gross, Zagreb, Filozofski fakultet, Zavod za hrvatsku povijest.
1999 «Hrvastka istoriografija o srednjem vijeku» [Storiografia croata sul medioevo], in *Historijski zbornik*, 52.
- Gaćeša, N. et al.
1997⁵ *Historijaza VIII razred osnovne škole*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva [scuola elementare, 8^a classe].
- Imamović, M. et al.
1996² *Historija za VIII razred osnovne škole*, Sarajevo, Ministarstvo obrazovanja, nauke i kulture [scuola elementare, 8^a classe].
- Leček, S. et al.
1999 *Povijest IV*, Zagreb, Profil [scuola secondaria, 4^a classe].

- Maticka, M.
- 1986 «Geografski pojmovi u srednjoškolskim udžbenicima historije» [I nomi geografici nei libri di testo di storia della scuola secondaria], in *Istoriografija, marksizam i obrazovanje*, Beograd, Izdavacki Centar Komunist.
- Matković, H.
- 1999 «Hrvatska historiografija o razdoblju 1918-45» [Storiografia croata sugli anni 1918-1945], in *Historijski zbornik*, 52.
- Novak, F. et al.
- 1998 *Zgodovina*, Ljubljana, Državna založba Slovenije [scuole professionali].
- Perić, I.
- 1996 *Povijest za VIII razred osnovne škole*, Zagreb, Alfa [scuola elementare, 8^a classe].
- Potrebica F. e Pavličević, D.
- 1997³ *Povijest za VII razred osnovne škole*, Zagreb, Alfa [scuola elementare, 7^a classe].
- Repe, B.
- 1997 *Sodobna zgodovina*, Ljubljana, Modrijan [scuola secondaria, 4^a classe].
- Roksandić, D.
- 1999 «Historiografija o hrvatskom ranom novom vijeku u europskom kontekstu» [Storiografia sui primi anni dell'epoca moderna croata nel contesto europeo], in *Historijski zbornik*, 52.
- Stančić, N.
- 1986 «Imena naroda u srednjoškolskim udžbenicima povijesti» [I nomi dei popoli nei libri di testo di storia della scuola secondaria], in *Istoriografija, marksizam i obrazovanje*, Beograd, Izdavacki Centar Komunist.
- Stanković, D. D.
- 1986 «Neadekvatno personalizovana istorija» [Personificazione inadeguata della storia], in *Istoriografija, marksizam i obrazovanje*, Beograd, Izdavacki Centar Komunist.

Neven Budak

Tepić, I. e Isaković, F.

1996² *Historija za VII razred osnovne škole*, Sarajevo, Ministarstvo obrazovanja, nauke i kulture [scuola elementare, 7^a classe].

Trajanovski, A.

1996 *Historija VII*, Skopje, Prosvetno delo [scuola elementare, 7^a classe].

Vranješ-Suoljan, B.

1999 «Historiografija o 19. Stoljeću» [Storiografia nel secolo XIX], in *Historijski zbornik*, 52.

Vujčić, I.

1996 *Hrvatska i svijet II*, Zagreb, Birotehnika [scuole professionali, 2^a classe].

Tra euforia, moderazione e isolamento: l’Europa nei testi scolastici di storia delle repubbliche della ex Jugoslavia

Heike Karge

Di tutti i paesi analizzati nel presente articolo non ve n’è uno che potrebbe qualificarsi come possibile candidato all’ingresso nell’Ue in un futuro immediato. L’unica eccezione è costituita dalla Slovenia che, nata dalla precedente Jugoslavia socialista, come del resto tutte le altre nazioni di cui parleremo, presenta buone prospettive per essere accettata nella Comunità in tempi relativamente brevi. Di conseguenza, uno studio su come l’Europa venga presentata nei testi scolastici di storia adottati in Bosnia-Erzegovina, Jugoslavia, Croazia e Macedonia [FYROM]¹ esige un approccio particolare, in quanto, a differenza della maggior parte dei paesi dell’Europa occidentale, questi nuovi stati sono stati coinvolti soltanto di recente, e solo in una certa misura, nel processo di integrazione all’Europa (occidentale). Per il suo carattere, l’«Europa delle istituzioni» è sempre stata principalmente «occidentale».

L’Europa sudorientale e i Balcani restano situati, almeno nell’immaginario degli europei occidentali, alla periferia del continente: un destino, questo, che l’intera regione deve condividere con altri paesi dell’Europa orientale, poiché, comunque sia, il centro reale, o piuttosto il cuore dell’Europa, è rappresentato a tutt’oggi dall’Europa occidentale. Il fatto che il «centro» della moderna Europa abbia una propria dimensione politica e sia stato collocato a ovest spiega, almeno in parte, il perché le regioni dell’Europa orientale e sudorientale siano percepite come situate in una lontana periferia.

¹ Former Yugoslav Republic of Macedonia.

Anche le popolazioni che abitano le regioni europee sudorientali sono tuttavia ben consapevoli di una certa distanza dall'Europa. Dopo la caduta dei vari governi socialisti, vi sono state manifestazioni di euforia che avevano per slogan «ritorno all'Europa!», intendendo con la parola «ritorno» la possibilità per la Jugoslavia di liberarsi dell'eredità lasciata non soltanto da secoli di dominazione straniera da parte degli ottomani, – e anche degli absburgo –, ma anche da decenni di governo comunista². A queste forze totalitarie i testi scolastici dei nuovi stati attribuiscono la responsabilità di aver tentato, in parte riuscendoci, di de-europeizzare la regione balcanica o, in ogni caso, ciascun singolo paese.

All'euforia degli anni Novanta si sono presto sostituite, a causa dei dilaganti conflitti armati su tutto il territorio dell'ex Jugoslavia, tendenze assai più moderate. Oggi, pertanto, a dieci anni dalla disgregazione della federazione jugoslava, per alcuni degli stati di recente formazione il «cammino verso l'Europa» appare assai più lungo di quanto si pensasse in un primo tempo. Nell'ultimo decennio, a causa della guerra in Bosnia-Erzegovina e in Kosovo, – con il conseguente isolamento della Jugoslavia da parte dell'occidente –, dell'avvento di governi autoritari come quello dell'Unione democratica croata (Hrvatska Demokratska Zajednica)³, – che solo recentemente ha perso il suo potere –, e della poco esaltante trasformazione della Macedonia, – regione balcanica troppo facilmente sopravvalutata –, questi paesi hanno dovuto rendersi pienamente conto, seppure in modi diversi, che l'Europa, intesa come Ue rappresentava un'entità da cui si restava esclusi o a cui, almeno per ora, non si poteva accedere in qualità di membri a pieno diritto.

D'altro canto, però, grazie al patto di stabilità per l'Europa sudorientale, appaiono oggi all'orizzonte nuove possibilità in grado di favorire lo sviluppo di quei meccanismi istituzionali che, dopo

² Cfr. inoltre le analisi dei libri di testo di storia dell'Europa sudorientale a partire dagli anni Novanta che, per certi aspetti, vanno oltre le regioni geografiche qui indicate: Höpken [1996]; Plut [1994]; Karge [1999, pagg. 315-37]; Balkan Colleges Foundation [1998]; Association for Democracy in the Balkans [1997].

³ La Hrvatska Demokratska Zajednica [Unione democratica croata] è stata fino al gennaio 2000 il partito di governo in Croazia, guidato dal presidente della repubblica Franđo Tuđman, morto nel dicembre 1999.

aver attraversato il periodo delle guerre e delle crisi, potrebbero ora garantire a queste regioni europee delle politiche di integrazione stabili e durature. Benché esistano già le prove di reali risultati positivi nella normalizzazione politico-economica dei Balcani, il problema immediato resta comunque quello di incoraggiare e diffondere una coscienza europea, – quali che siano le forme anche vaghe in cui essa oggi esiste –, che includa anche la dimensione dell’area sudorientale. Non c’è dubbio che i Balcani siano parte integrante dell’Europa, i loro legami con il continente affondano le radici in molteplici eventi determinati dalla creazione e dalla distruzione di alleanze. Scopo di questo articolo è intraprendere i primi passi verso la scoperta di queste reciproche influenze e delle diverse interazioni.

1. Approcci didattici

L’analisi di un campione di libri di testo richiede in primo luogo un breve esame delle politiche educative messe in atto dai paesi dell’ex Jugoslavia durante il processo di trasformazione. Subito dopo la caduta dello stato socialista, le politiche educative di tutti gli stati di recente formazione rivelarono due tendenze comuni. Prima di tutto, furono prese con estrema rapidità misure atte a sgombrare i programmi scolastici e i testi di storia dalle ideologie del passato, basate essenzialmente sulle interpretazioni del materialismo marxista. L’esempio lampante di questo capovolgimento ideologico è rappresentato dalla Croazia e dalla Bosnia-Erzegovina, i cui libri di testo apparsi dopo il 1990 non facevano più il minimo accenno alla lotta di classe marxista. In Macedonia, questo processo di de-ideologizzazione dei libri di testo è avvenuto soltanto negli ultimi anni. I nuovi testi hanno semplicemente escluso determinati capitoli, a esempio quelli sul movimento internazionale operaio o sulla rivoluzione d’ottobre. Alcuni «residuati» della visione marxista della storia sono per lo più ancora reperibili nei libri di testo della Serbia, il che è da ricollegarsi al fatto che, a differenza di tutti gli altri paesi dell’area, il processo politico di trasformazione di questo stato avviene tuttora sotto un governo che si autodefinisce socialista.

In secondo luogo, tutti i nuovi stati si sono dimostrati altrettanto veloci a strutturare i contenuti educativi in modo da favorire i loro obiettivi politici. La de-ideologizzazione dei libri di testo è stata in parte usata come strumento politico volto a sostenere la nuova struttura nazionale del paese. Questo, in certa misura, vale per tutti i testi esaminati. Al fine di legittimare le nuove compagini governative, nei libri di testo di storia croati, bosniaci, serbi e macedoni sono stati immediatamente inseriti quegli elementi che più garantivano un'immagine di continuità nella vita della nazione, risalendo fino al medioevo. Le precedenti interpretazioni storiche fondate sulle teorie marxiste sono state sostituite, – oppure aggiunte, come nel caso dei testi della Serbia –, da una nuova prospettiva genuinamente nazionale che permette però soltanto in parte una maggiore apertura nell'analisi dei processi storici.

Nella prefazione a un libro di testo croato, a esempio, viene detto chiaramente che la prospettiva storica dell'opera rappresenta soltanto il punto di vista croato sugli eventi, e questo in piena contrapposizione con precedenti prospettive «jugoslave» e altre non-croate o persino anti-croate [Perić 1994b, pag. 7]. Raramente i libri di testo delle altre nazioni sono così esplicativi sul fatto che al centro della loro analisi vi è il punto di vista nazionale, benché quanto abbiamo detto a proposito del testo croato potrebbe essere facilmente applicato anche agli altri casi. Tale tipo di approccio non soltanto riduce la storia dei paesi vicini a un numero esiguo di date, eventi e personalità, – fenomeno quantomai frequente –, ma riduce quasi a zero la possibilità di accostarsi alla storia da molteplici angolazioni. La cosa è particolarmente problematica quando l'argomento da trattare è la storia del XX secolo, in quanto i due stati sovrani, prima la monarchia e poi lo stato socialista della Jugoslavia, vengono visti come espressione di discriminazione e repressione delle varie nazionalità.

Diversi libri di testo croati fanno costantemente riferimento al vicino serbo identificato con la «grande Serbia» e maledicono i serbi come «eterni nemici» dei croati. I testi della Serbia, dal canto loro, percepiscono i serbi soltanto come vittime di altre potenze. La percezione di altri gruppi etnici come nemici reali o potenziali, cioè come una minaccia all'esistenza nazionale, non risulta soltanto evidente in quei capitoli dedicati alla storia più recente ma può essere

seguita come una sorta di *leit-motiv* dal medioevo fino all’età moderna. In vari testi di storia tale fenomeno appare con chiarezza nei frequenti riferimenti indiretti ai recenti fatti di guerra. Quanto segue rappresenta un esempio eloquente e è tratto da un libro di testo della Croazia. Il discorso riportato verte sui rapporti tra il potere ottomano e la chiesa cattolica in Bosnia-Herzegovina:

Per loro [i padri francescani] la situazione si fece sempre più difficile, poiché i loro monasteri venivano devastati e dati alle fiamme. Una sorte simile è toccata loro anche durante l’ultima recente guerra [Budak e Posaveć 1998², pag. 137].

Nei libri di testo della Serbia questo tipo di riferimento indiretto viene presentato, per esempio, nel contesto dei crimini perpetrati dai croati a danno dei serbi tra il 1941 e il 1945, all’epoca dello stato indipendente della Croazia:

Se si confrontano i fatti avvenuti su questo territorio durante la seconda guerra mondiale, cioè tra il 1941 e il 1945, con quelli accaduti tra il 1991 e il 1993, si riconoscono automaticamente gli stessi protagonisti, gli stessi crimini e, in certi casi, persino le stesse singole persone [Gaćeša et al. 1995⁴, pag. 164; Gaćeša et al. 1994, pag. 173].

Anche i testi della Macedonia e della Bosnia-Herzegovina, – nei quali la storia dei Balcani è presentata complessivamente in toni più equilibrati –, non si lasciano sfuggire l’occasione di tracciare paralleli tra atrocità passate e presenti. Quanto segue è riportato in un testo della Bosnia e si riferisce alle deportazioni di genti musulmane nel XVII secolo, dopo che le truppe austriache avevano invaso il territorio ottomano:

Spesso le persone venivano uccise e non mancarono casi in cui intere famiglie furono massurate perché si erano rifiutate di convertirsi a un’altra religione, oppure vennero costrette a abbandonare la loro patria. Fu l’inizio di un genocidio [...] perpetrato ai danni dei bosniaci a causa della loro fede. La storia ci mostra che nei secoli successivi, fino a oggi, i bosniaci dovettero subire ben altri nove tentativi di genocidio. [...] Questi fatti dovevano spianare la strada ai nuovi crimini

commessi contro i bosniaci nei secoli a venire [Pelidija e Isaković 1996, pagg. 139 sgg.].

Se da un lato è il punto di vista esclusivamente nazionale a determinare l'esposizione storica dei libri di testo, dall'altro si cerca di evitare, nella maggior parte dei casi, ogni argomento della storia della nazione che possa risultare controverso. Il processo storico si presenta quindi come una strada a senso unico che porta direttamente alla creazione delle attuali entità statali. Momenti come il dominio ottomano, – nei testi serbi –, o persino la nascita dello stato jugoslavo, – nei testi croati –, vengono presentati come semplici «deviazioni» da tale via di sviluppo nazionale.

Con tutto ciò, occorre ricordare che in alcuni dei testi croati più recenti sono evidenti i tentativi di considerare anche il punto di vista degli altri popoli della ex Jugoslavia. In un atlante storico, che pone in risalto quanto non sia stato facile per i serbi fare ritorno in Croazia alla fine della guerra, leggiamo ad esempio:

Oggi l'intera Croazia è libera. I profughi stanno lentamente tornando alle loro case, come avviene per i serbi di cittadinanza croata, che hanno già iniziato a tornare, o vorrebbero farlo, sebbene per loro non sia sempre così semplice [Najbar-Agičić et al. 1999, pag. 38].

Benché non si ricorra alle fonti storiche degli «altri», in questo caso dei serbi, per illustrarne il diverso punto di vista, si tratta comunque di un tentativo di alludere a una situazione oltremodo controversa che si ripercuote tuttora sulla vita degli scolari.

In generale, tuttavia, queste mosse iniziali non sono per ora che eccezioni alla regola. Nei libri di testo serbi l'interpretazione storica di eventi e processi storici dal medioevo fino al mondo contemporaneo alterna «classi dominanti e classi oppresse» a «poteri reazionari e poteri progressisti». Gli attuali testi macedoni rivelano solo in parte i «residuati» della prospettiva marxista basata sulla lotta di classe. Il fatto poi che riferimenti e collegamenti incrociati siano così rari nei testi macedoni è dovuto essenzialmente alla crescente tendenza a ridurre i capitoli dedicati alla storia europea e mondiale.

I libri di testo croati, pubblicati recentemente dalla casa editrice Profil, differiscono notevolmente dagli altri nel senso che tendono a trattare molto più ampiamente gli eventi della storia quotidiana e la storia culturale. Nei libri di storia del XX secolo troviamo intere unità di studio dedicate al movimento degli hippie, all'AIDS, al movimento antirazziale dei neri e a quello di liberazione femminile [Leček et al. 1999, pagg. 259 sgg.]. Anche alcuni testi della Bosnia-Herzegovina cercano di offrire una visione più ampia non soltanto dei fatti politici e degli eventi bellici ma anche di aspetti della storia economica, sociale e culturale. Purtroppo, essendo il materiale illustrativo e fotografico ancora assai ridotto, spesso si hanno pagine fitte di testo scritto, il che, per quanto interessante sia l'argomento, finisce per renderlo di difficile lettura.

Le differenze tra le varie collane di testi pubblicate nei paesi della ex Jugoslavia balzano agli occhi soprattutto per ciò che riguarda il numero di capitoli dedicati alla storia del XX secolo. Di norma, i testi serbi dedicano più di un terzo dell'intero libro all'esposizione delle due guerre mondiali. Nei testi macedoni il rapporto è persino più elevato. Nei libri croati e bosniaci, al contrario, lo spazio dedicato ai due conflitti mondiali occupa da un quarto a un terzo del libro, cosicché aumenta quello volto a esaminare eventi non necessariamente di carattere bellico o non direttamente collegati a momenti di conflitto, – si veda a tale proposito la tabella 2 riportata in appendice.

Il fatto che tutti i libri di testo delle nazioni qui esaminate siano studiati in primo luogo per trasmettere la pura conoscenza di date e fatti risulta altresì evidente nel modo in cui vengono presentate le domande a cui l'allievo deve rispondere. Tali domande richiedono per lo più un semplice riassunto del contenuto⁴ e, so-

⁴ Testi croati di più recente pubblicazione si scostano leggermente dai libri qui indicati. I testi di Agićić per la 7^a classe contengono domande stimolanti senza offrire risposte ben definite, il che stimola gli studenti a sviluppare il pensiero astratto e a ricercare nuove soluzioni. A esempio: «Come valutereste il ruolo svolto da Napoleone nel determinare il corso della storia francese e europea nel XIX secolo?» [Agićić 1997², pag. 16]. Particolarmenete interessante è l'introduzione alla storia croata di inizio secolo: il testo rileva infatti che in questo periodo la Croazia iniziò a evolversi in una moderna nazione democratica. Il testo chiede successivamente che cosa significino realmente i termini «moderna» e «democratica» [Agićić 1998, pag. 91].

prattutto nei capitoli che trattano la storia nazionale, si tratta quasi sempre di domande retoriche. Tale impostazione non fa che attenersi alla concezione della storia intesa come una disciplina che, basandosi sull'analisi scientifica, può a sua volta rivelare verità inconfutabili. Dal momento che l'analisi scientifica è di per sé soggetta a una prospettiva ben definita e inevitabilmente limitata, tale impostazione non potrebbe, e non dovrebbe, essere presa in considerazione.

2. Prospettive geografiche: i Balcani e l'Europa

La maggior parte dei testi esaminati trattano la storia della regione balcanica in un capitolo ben distinto dalla storia europea o mondiale. Lo stesso dicasi per il modo in cui viene presentata la storia europea o mondiale, quasi opposta a quella nazionale. I capitoli che trattano dello «sviluppo europeo» si riferiscono cronologicamente a momenti evolutivi dell'Europa occidentale e sono seguiti dai capitoli inerenti la regione balcanica e la storia nazionale. I testi della Bosnia-Herzegovina, della Serbia e della Macedonia seguono con costante regolarità tale schema. I testi di storia della Croazia, soprattutto nelle edizioni più recenti, seguono invece il criterio di integrare la storia europea con quella nazionale⁵, trascurando in compenso quella dell'Europa sudorientale. A un primo sguardo, i testi adottati in Macedonia sembrano voler presentare insieme la storia europea e quella macedone⁶. In realtà, uno studio più attento rivela che anche in questo caso la storia dei Balcani è presentata in modo da offrire soltanto un'idea molto generale delle sue correlazioni con la storia europea.

⁵ Una precedente edizione dedicata alla storia del medioevo, benché con capitoli nettamente divisi tra la storia europea e quella croata, cerca di tracciare i legami e le differenze tra Europa e Croazia [Makek 1994⁴, pagg. 103 sgg.].

⁶ In un libro sul medioevo troviamo un capitolo dal titolo «L'Europa e i Balcani nel medioevo». A ciascuno dei temi seguenti vengono dedicate tre pagine: le crociate, i regni serbi medievali, i signori feudali della Macedonia, l'impero ottomano, la conquista turca della Macedonia e il governo ottomano [Panov 1996, pagg. 71 sgg.].

Queste considerazioni iniziali implicano già che i legami tra la regione balcanica e l’Europa vengono presentati in modi diversi. Per evidenziare con precisione quali siano tali legami e tali differenze, occorre porsi due domande fondamentali: in primo luogo, occorre verificare in che modo venga presentata la regione balcanica e quali metodi si siano usati nei libri per esporre dialetticamente le diversità che caratterizzano quest’area dell’Europa sudorientale; in secondo luogo, bisogna verificare se, – e se sì in che modo –, vengano messe in luce le correlazioni con il continente europeo nel suo complesso. Si tratta di quesiti di notevole importanza, poiché la loro risposta ci permette di analizzare quale sia la funzione didattica svolta dai libri di testo per ciò che riguarda i concetti di «Europa» e «nazione».

a) Vicinanza di popoli nei Balcani

I testi croati e serbi tendono in primo luogo a presentare la storia dei rispettivi gruppi etnici o nazioni nell’Europa sudorientale. Nei libri serbi, i capitoli su questo argomento riportano di frequente il titolo «Storia degli slavi meridionali» ma, in realtà, trattano principalmente delle vicende storiche dei serbi all’interno del loro «territorio etnico e storico». I testi croati hanno un approccio simile ma tendono almeno a integrare nei capitoli di storia croata anche la storia della Bosnia-Herzegovina⁷. Nei testi di storia del XX secolo i riferimenti alle regioni sudorientali dell’Europa tendono a essere concentrati nella trattazione della storia croata, e tutto ciò che non ha un diretto legame con essa viene semplicemente ignorato. Persino i capitoli dedicati alla storia dei due stati jugoslavi, – quello tra le due guerre e quello dopo la seconda guerra mondiale –, si riducono a analizzare la storia dei croati nei pe-

⁷ La storia medievale della Bosnia è trattata in un capitolo dal titolo «Le regioni adriatiche della Croazia» [Makek 1994⁴, pagg. 151 sgg.]. In un altro testo, in un capitolo dedicato alla storia croata al volgere del secolo, troviamo i seguenti paragrafi: «La Bosnia-Herzegovina cade sotto il dominio austro-ungarico» e «Il popolo croato in Bosnia-Herzegovina alla fine del XIX-inizi XX secolo» [Agičić 1997², pagg. 85 sgg.].

riodi in esame⁸. Dati questi orientamenti, è impossibile percepire l'Europa sudorientale in tutta la sua diversità come pure illustrarne i diversi processi storici che l'hanno coinvolta.

I testi della Bosnia-Erzegovina e della Macedonia presentano approcci di tipo diverso. Nei capitoli che trattano gli sviluppi della regione balcanica troviamo più riferimenti agli altri popoli e alle altre nazionalità che non nei testi croati o serbi. I testi bosniaci si differenziano forse per un pregio in più, dato che vi si trovano riferimenti sia a aspetti che i paesi balcanici hanno in comune sia a tratti distintivi dello sviluppo storico di ciascuna nazione:

Tra il XV e il XVIII secolo si ebbe un'importante evoluzione culturale e religiosa legata agli spostamenti nella regione balcanica di popolazioni slave e di altri gruppi etnici. Le precedenti differenze tra le varie etnie, che nascevano sostanzialmente dal diverso carattere della civiltà occidentale e di quella orientale, finirono per scomparire quasi del tutto nei territori conquistati dagli ottomani. Il dominio turco, in effetti, determinò la nascita di tradizioni comuni, stili di vita, modo di vestire e così via [Pelidić e Isaković 1994, pag. 165].

I testi più recenti della Macedonia sembrano invece attribuire minore significato a informazioni di questo tipo. Mentre le due edizioni precedenti, dedicate al periodo storico compreso tra il XVIII secolo e gli inizi del XX, presentano una struttura pressoché identica, non è possibile non notare che nell'ultima edizione manca del tutto il capitolo dedicato allo sviluppo culturale dei Balcani. Benché la storia dei popoli vicini appaia analizzata in modo dettagliato, l'esposizione di quelli che sono stati i rapporti e le correlazioni di ordine politico e storico tra le diverse nazionalità rivela ben poco sulla complessità e sulle diversità dello sviluppo della regione balcanica.

L'esposizione storica dei vari testi tende comunque a mettere in luce l'immagine storico-culturale che ciascun paese ha di sé come pure le sue ambizioni politiche. Questa caratteristica risulta più che

⁸ Cosa che appare più che evidente nel capitolo dedicato alla Jugoslavia socialista fino al 1971 e intitolato: «La Croazia tra il 1948 e il 1971». Non c'è traccia quindi di un capitolo che tratti della Jugoslavia in quanto tale [Leček et al. 1999, pagg. 239 sgg.].

evidente se osserviamo il modo in cui ciascun paese vede se stesso e la regione balcanica all'interno del contesto europeo. Possiamo distinguere in tal senso due concezioni basilari, che vengono scelte dagli autori come strumenti analitici al fine di ordinare sistematicamente l'esposizione. La prima definisce i Balcani come una regione diametralmente opposta all'Europa, come un elemento totalmente «diverso». Tale concezione, ancorché non esplicitamente formulata, è chiaramente presente nei testi croati, serbi e macedoni e le ragioni che inducono a separare i Balcani dall'Europa differiscono a seconda del paese, il che è un valido motivo per analizzare singolarmente le varie collane nazionali. La seconda concezione definisce la posizione geografica dei Balcani rispetto all'Europa nonché quella di ciascuno dei paesi presenti nella regione. Essa risulta particolarmente evidente nei testi di storia della Bosnia-Herzegovina.

3. La Croazia: in fuga verso l'Europa

Tra i paesi di cui stiamo parlando, la Croazia è, da un punto di vista geografico, quello più vicino all'occidente nonché quello più restio a collocare la propria storia in un contesto unicamente balcanico. I libri di testo tendono a dimostrare che lo stesso processo storico conferma l'affinità del paese con l'Europa. Le attuali raccomandazioni fornite dai programmi scolastici indicano chiaramente le reali finalità dell'insegnamento della storia, vale a dire sviluppare negli alunni la chiara coscienza che:

la Croazia è stata e rimarrà una parte autentica della cultura europea
[*Prosvjetni vjesnik* 1999, pag. 135].

I libri di testo soddisfano tali requisiti non soltanto rimuovendo gradualmente ma inesorabilmente la storia dell'Europa sudorientale, – si veda la tabella 1 in appendice –, ma evidenziando anche riferimenti e parallelismi di varia natura tra l'evoluzione storica dell'Europa e quella della Croazia. La cristianizzazione delle genti croate in età medievale, a esempio, appare già di per sé una testimonianza del comune cammino intrapreso dalla Croazia e dall'Europa. Si afferma che:

per i croati la cristianizzazione è stato un evento storico di grande importanza, in quanto ha comportato per loro la possibilità di entrare nella comunità cristiana europea a cui tuttora appartengono [Makek 1994, pag. 39].

La comunità cristiana di cui si parla era già segnata da una divisione interna, in quanto la chiesa che aveva «cristianizzato i popoli dell’Europa» includeva la «chiesa d’occidente», che aveva evangelizzato l’«Europa occidentale e centrale», e la «chiesa d’oriente», che aveva cristianizzato l’«Europa orientale» [*ibid.*, pag. 26]. I libri di testo non mancano di sottolineare l’appartenenza della Croazia alla «chiesa cattolica romana» e, pertanto, alla *cultura occidentale*. In uno dei testi di storia del XX secolo la Croazia viene presentata come:

un’antica nazione europea abitata da cattolici [Perić 1994b, pag. 192].

Definendo tale appartenenza all’Europa, non vengono soltanto tracciati i confini religiosi che separano la Croazia da quelle regioni che non hanno partecipato allo sviluppo occidentale ma anche, in senso lato, autentiche frontiere culturali. Il legame con l’Europa è supportato altresì dalla linea di demarcazione rappresentata dalle colline che corrono da ovest verso est o sudest, e la vera evoluzione in senso europeo, che comporta progresso, educazione politica e civiltà, è attualmente in atto sul loro «versante occidentale». In uno dei testi troviamo un capitolo, intitolato «Il mondo e l’Europa nella seconda metà del XIX secolo», dove la storia del movimento operaio viene letta simbolicamente per illustrare il rapporto tra sviluppo capitalista e problematiche socialiste:

In pratica, è chiaro che Marx e i marxisti hanno imposto ai lavoratori una falsa visione del modo in cui potevano migliorare le loro condizioni materiali.

A detta frase, segue un repentino balzo al 1989:

Il potere comunista era dittoriale e non democratico. Gli ideali marxisti del tipo di soluzione e di metodi da adottare per risolvere i

problemi sociali dell’umanità si basavano su false concezioni [...] Tutti gli stati comunisti si fondavano [e si fondano] su elementi come terrore, polizia, militarismo, assenza di dibattito, mancanza di libertà, finta democrazia, non riconoscimento dei diritti e persecuzione di tutti quelli con convinzioni politiche o con bisogni spirituali e religiosi diversi; i cittadini hanno dovuto sopportare il totalitarismo, il collettivismo e la soppressione della libertà e dell’individualità umana [...] La realtà dimostra che lo sviluppo industriale non ha portato al generale impoverimento del proletariato o a un peggioramento del suo stato sociale, – a differenza di quanto aveva sostenuto Marx –, anzi, il proletariato, vivendo in una libera economia con l’iniziativa privata [capitalismo] ha la possibilità di trovare lavori che offrono vantaggi sociali, – e questo avveniva già alla fine del XIX secolo –, di ricevere una migliore educazione, di conquistare un migliore tenore di vita e migliori condizioni di lavoro, con una retribuzione sufficiente a permettergli di condurre una vita dignitosa [possono guadagnare a sufficienza per garantire il vitto alle loro famiglie, per depositare risparmi e garantirsi un certo benessere] [Mirosević et al. 1998, pagg. 234 sgg.].

A questo testo seguono immediatamente domande del tipo:

In che modo i socialdemocratici intendono risolvere il problema della disoccupazione? Forse come i comunisti? Quale idea è emersa dal testo di storia? [*ibid.*].

Simili domande non fanno che confermare che l’economia di mercato dell’occidente democratico viene considerata come una norma e un modello da seguire, una regola che ha acquisito un tale prestigio in virtù del suo «processo storico» che si preferisce non insistere sui conflitti interni del mondo della «prosperità» economica. Del resto, il vero «fallimento storico» appartiene all’altro versante, quello dell’«oriente comunista», descritto in poche frasi atte a illustrare l’intero repertorio della repressione comunista. Nel nostro contesto, tuttavia, esse servono assai di più a presentare una percezione stereotipata dell’ovest e dell’est, della democrazia e della dittatura, una sorta di *captatio benevolentiae* rivolta al mondo del capitalismo occidentale.

La Croazia continua a sentirsi legata all’Europa occidentale anche nei capitoli dedicati alla storia non direttamente collegata alla

Heike Karge

Croazia. Vengono tracciati insistentemente parallelismi tra Croazia e Europa nello sviluppo della scienza, della cultura e persino dello sport, nei movimenti di liberazione nazionale e nella nascita di una moderna costituzione democratica nel XIX secolo [Agičić 1997, pag. 74].

Sull'altro versante, quello non-occidentale, troviamo la regione dei Balcani. L'intera area geografica, come abbiamo già rilevato, è assai meno definita ma, nonostante questo, nella trattazione della storia recente si susseguono chiare indicazioni al fatto che la regione appartiene culturalmente a un diverso sistema di valori⁹. E tutto ciò appare tanto più evidente nell'esposizione degli ultimi eventi storici. La vittoria dell'Unione democratica croata alle elezioni del 1990 ha indicato chiaramente che il popolo aveva scelto un programma politico che, tra le altre cose, prevedeva:

per il bene della Croazia uno sforzo intenso e duraturo volto all'unificazione con la civiltà dell'Europa occidentale, a cui il paese, comunque sia, ha sempre appartenuto [Perić 1994a, pag. 43].

Da tutto ciò il vicino serbo-jugoslavo resta totalmente escluso, poiché appartiene a una diversa civiltà, anzi, in realtà non appartiene a alcuna civiltà: nei capitoli sulla guerra in Jugoslavia, i serbi vengono descritti come barbari e mostri spinti al «genocidio» dal loro irrefrenabile odio verso tutto ciò che è croato [Perić 1994b, pagg. 208-12].

È chiaro che questi ultimi giudizi sono politicamente motivati e rappresentano il frutto estremo della guerra esplosa negli anni Novanta. In generale, pertanto, l'idea fondamentale alla base dei testi

⁹ Un testo croato ipotizza che, senza i croati che in questo periodo del XVIII secolo vivevano nella Bosnia-Erzegovina, la regione non avrebbe avuto alcun sviluppo culturale: «Oltre alla popolazione musulmana e agli ortodossi immigrati in questa regione nel XVI secolo, i croati hanno abitato il territorio oggi noto come Bosnia-Erzegovina fin dal VI-VII secolo. Conservando la loro fede cattolica e la loro identità croata, i monaci francescani furono tra coloro che più contribuirono a mantenere alto il livello dell'istruzione e della cultura nella Bosnia-Erzegovina del XVIII secolo» [Mirosević et al. 1995, pag. 177].

croati¹⁰ è quella di dimostrare che le inclinazioni culturali, politiche e geografiche della Croazia tendono assai più verso l'Europa occidentale e centrale che non verso i Balcani. L'ultimo conflitto nella regione non fa che provare ulteriormente che l'area sudorientale può soltanto screditarsi sempre più nella corsa verso l'Europa, una corsa che per la Croazia è già iniziata da lungo tempo.

4. La Macedonia: la rinuncia all'Europa

Per ciò che riguarda l'Europa, il contrasto tra i libri di testo croati e quelli macedoni non potrebbe essere maggiore. I testi della Macedonia non si sforzano di esporre il processo storico attraverso i rapporti con l'Europa ma preferiscono concentrarsi sulla regione balcanica nel suo complesso o su quelle aree dei Balcani abitate da popolazioni di etnia macedone. Benché non manchino i capitoli dedicati alla storia del mondo e del continente europeo, vi si avverte una mancanza di interesse verso le interrelazioni con l'Europa, e questo è particolarmente evidente nell'esposizione della storia recente e degli eventi che hanno portato ai giorni nostri. L'ultima edizione di un testo dedicato alla storia, che va dal XVIII secolo ai primi del Novecento, esclude a esempio i capitoli inclusi nell'edizione del 1992 e dedicati alla condivisione dello sviluppo a livello europeo. Questo avviene, forse perché per determinati temi storici non sono state ancora elaborate le nuove interpretazioni volte a sostituire gli argomenti in linea con le tesi marxiste? Alcuni capitoli, – a esempio quelli che trattavano il periodo attorno al 1848, vale a dire il «picco» delle rivoluzioni europee –, sono forse stati esclusi perché l'edizione del 1992 presentava valutazioni che oggi possono apparire datate o poco scientifiche¹¹? Oppure si sono rimossi quei capitoli per lasciare più

¹⁰ Appare programmatico il titolo stesso di un testo dedicato al medioevo: «La nascita della Croazia e dell'Europa moderna: dall'emigrazione all'assolutismo» [Budak e Posaveć 1998].

¹¹ Il testo interpreta il periodo seguito al 1848 come un momento di sconvolgimenti rivoluzionari tanto in occidente quanto nell'Europa centrale. Le masse, come spiega il testo, volevano porre fine a ciò che ancora sopravvive dell'età feudale e combattevano per i loro diritti in quanto liberi cittadini sia di nazioni come l'Italia

spazio alla storia macedone? I testi di storia del XX secolo trascurano ancora una volta i legami con l'Europa e è per questo che determinati capitoli sono stati eliminati dall'ultima edizione [Kiselinovski et al. 1998], – quella del 1992 comprendeva se non altro un elenco di conquiste economiche e tecnologiche presentate in un contesto sia globale sia europeo [Kiselinovski et al. 1992, pagg. 122 sgg.]¹². I capitoli dedicati alla storia internazionale, nei quali l'informazione ha il carattere di una semplice appendice, lambiscono appena il senso delle radici storiche in cui affonda l'Europa e quello di una moderna identità europea. Quando viene trattato il tema dell'Europa, esso è illustrato come una pura congerie di date e di termini specifici che gli studenti devono apprendere o come una serie di eventi che hanno poco o niente a che vedere con la Macedonia. I testi di storia sono invece chiaramente incentrati sulla storia etnico-nazionale. E questo, – che comporta la rinuncia a analizzare i rapporti con l'Europa nel loro insieme e nella loro complessità –, è probabilmente da ascriversi agli sforzi che il paese sta compiendo per affermare una propria sovranità basata su un'identità nazionale fermamente ancorata al processo storico. Inoltre, il fatto stesso che la Macedonia abbia scarse probabilità di essere accolta nell'Ue in un prossimo futuro non fa che favorire questa tendenza all'isolamento dall'Europa.

5. La Serbia: delusione verso l'Europa

Così come gli autori croati, anche quelli della Serbia hanno in mente un preciso pensiero: processi storici simili o paralleli in Serbia come in Europa possono rafforzare il senso di appartenenza a

e la Germania, in cui non esisteva unità politica, sia dell'impero multinazionale austro-ungarico, in cui le masse cercavano di conquistare non soltanto l'unità politica ma anche pari diritti. Durante tali sommovimenti rivoluzionari vi fu «un'intensa lotta di classe tra i lavoratori e la borghesia» [Trajanovski 1992, pag. 27].

¹² In questo testo il capitolo (l'unico!) dedicato alla storia mondiale nel secondo dopoguerra è di sole sei pagine. Vengono elencati: *a*) eventi di portata internazionale, come la conferenza di pace di Parigi, la rivoluzione cinese, la guerra fredda, la creazione della Nato e del patto di Varsavia; *b*) il nuovo ordine mondiale, l'azione dell'Onu, il processo di decolonizzazione, la Csce e la nascita dell'Ue [Kiselinovski et al. 1998², pagg. 95 sgg.].

una comune struttura europea. In altre parole, i libri di testo sia serbi sia croati accettano l’idea di uno sviluppo generale a livello europeo, espresso innanzitutto nel contesto dell’Europa occidentale. I testi croati inseriscono la storia patria in tale contesto mentre quelli serbi tendono a porre più in evidenza il momento della deviazione dal percorso europeo. Tale allontanamento dal comune cammino viene generalmente attribuito agli ottomani e alla loro avanzata nei Balcani in epoca medievale. I testi di storia della Serbia affermano che il dominio turco ha condannato i popoli dell’Europa sudorientale a un ritardo di secoli rispetto al «generale sviluppo europeo»:

La conquista ottomana ebbe effetti disastrosi sull’evoluzione culturale della popolazione cristiana sottoposta alla repressione. Le continue guerre [...] impedirono pressoché ogni attività di tipo culturale [Perović e Novaković 1995, pag. 90].

Uno dopo l’altro, i nostri paesi persero la loro indipendenza, e questo mentre l’occidente viveva una tumultuosa crescita economica e la scoperta del nuovo mondo. Le lunghe guerre di conquista e la distruzione che ne derivò ebbero un effetto negativo sull’attività economica. [...] Il primitivo sistema feudale dei turchi ritardò gravemente lo sviluppo sociale e economico delle popolazioni sottomesse [Mihalcić 1998, pag. 128].

Vengono così descritti gli effetti causati dalla forzata separazione dei Balcani, – e quindi della Serbia –, dall’Europa. Il quadro viene completato da un ulteriore aspetto politico sottolineato nell’esposizione della storia più recente: con l’avvento del XIX secolo, infatti, sono le grandi potenze europee a considerare l’Europa sudorientale come un «giocattolo» per le loro ambizioni imperiali¹³. Si è

¹³ Così, ad esempio, parlando del periodo precedente alla nascita del primo stato jugoslavo, viene ricordato che i paesi dell’Intesa non tennero in alcuna considerazione i diritti delle popolazioni etnicamente composite che vi abitavano [Gaćeša et al. 1995⁴, pag. 96]. Tale opinione ricorre altresì quando il discorso verte su periodi storici anche molto recenti: «fino al collasso dell’Unione sovietica la Repubblica socialista federale della Jugoslavia interessò le due superpotenze, Usa e Urss, unicamente come stato cuscinetto» [*ibid.*, pag. 50].

trattato pertanto di una doppia esclusione dall'Europa: prima a causa della presenza ottomana, di un popolo cioè non-europeo, e poi a opera delle stesse grandi potenze europee.

Eppure, laddove si descrive un processo di esclusione dall'Europa, accorre la reale coscienza di appartenere a tale Europa, e i testi serbi si soffermano frequentemente su questo punto sia ricordando il loro contributo alla diffusione del cristianesimo nell'Europa medievale sia tracciando un preciso parallelismo tra lo sviluppo culturale, sociale e politico della Serbia e quello dell'Europa in generale.

Ma possiamo effettivamente riconoscere in tutto questo una prima espressione dell'identità europea? Non si tratta piuttosto del riflesso di un desiderio di riconoscimento tuttora insoddisfatto? Se da un lato infatti i testi serbi insistono nel sottolineare l'appartenenza all'Europa, dall'altro essi rafforzano l'immagine di un'Europa delle grandi potenze, colpevole di aver impedito alle nazioni più piccole di conquistare l'indipendenza politica e realizzare il proprio sviluppo. Se tutto viene visto in questa prospettiva, il muro che divide ciò che è Europa da ciò che non è Europa, – e che oggi attraversa proprio il centro del continente –, è stato eretto esclusivamente da parte dell'occidente a causa delle sue ambizioni imperialiste.

È soprattutto nell'esposizione degli eventi più recenti che si afferma sia la delusione sia la volontà di prendere le distanze dall'Europa: alludendo, a esempio, alla politica delle sanzioni contro la Jugoslavia da parte dell'Ue, si ricorda che l'Europa ha sempre nutrito un atteggiamento sprezzante verso i risultati della politica mondiale condotta dalla Jugoslavia socialista e che per questo ha imposto le sanzioni dopo il 1991, del tutto ingiustificate. Si sostiene che:

come membro delle Nazioni Unite, la Jugoslavia si è sempre opposta alla guerra, sostenendo invece la cooperazione tra tutti i paesi. L'ostinata politica di non allineamento della Jugoslavia, seguita soprattutto dai paesi dell'Asia e dell'Africa, ha portato a un rovesciamento dei suoi rapporti con i paesi europei e con le loro organizzazioni politiche e economiche. Il non allineamento ha avuto per la Jugoslavia pesanti conseguenze a lungo termine, come si è visto nel 1991, allorché quasi tutti i paesi europei ne hanno favorito la disintegrazione [Gačesa et al. 1995, pag. 152].

6. Bosnia-Herzegovina: i Balcani in Europa

Le popolazioni balcaniche nell'epoca del feudalesimo avanzato: in questo periodo storico sono evidenti nello sviluppo politico e socioeconomico delle genti balcaniche le medesime tendenze rilevabili nella società feudale dell'Europa occidentale. Lo sviluppo dell'area balcanica, soggetto a influenze provenienti sia da occidente sia da oriente, non fu parallelo a quello europeo in tutti i campi della vita economica e politica, benché entrambi procedessero nella stessa direzione [Pelidja e Isaković 1994, pag. 107].

Come molti altri testi, anche quelli della Bosnia-Herzegovina trattano la storia dei Balcani in capitoli a sé stanti, pur cercando spesso di presentare le connessioni esistenti tra l'Europa e la regione balcanica. L'Europa sudorientale viene esplicitamente considerata come parte dell'Europa, legata a quest'ultima da varie coincidenze di ordine culturale, politico e economico. A differenza dei libri di testo della Serbia, la storia balcanica non viene vista come un caso a sé stante, o come una sorta di deviazione dal generale sviluppo europeo, ma piuttosto come espressione specifica della molteplicità dei percorsi europei. L'accento viene pertanto posto non tanto sulle differenze antitetiche quanto sulla diversità degli eventi storici.

Questo tipo di impostazione del discorso storico risulta evidente, in particolare, nell'esposizione dello sviluppo culturale del sudest europeo, di cui si sottolineano non soltanto le precise affinità con la vita quotidiana e culturale dell'Europa occidentale¹⁴ ma anche il progressivo arricchimento derivato da influenze provenienti sia dall'occidente¹⁵ sia dal mondo ottomano. In un capitolo dedicato all'espansionismo ottomano nei Balcani leggiamo quanto segue:

¹⁴ In un capitolo dedicato allo scisma della chiesa cristiana nell'XI secolo si afferma che, benché la divisione abbia reso più profonde le differenze culturali tra gli slavi meridionali, molti elementi comuni sopravvissero, a esempio nella lingua scritta [Pelidja e Isaković 1994, pag. 45].

¹⁵ Valutando la cultura bosniaca d'epoca medievale si afferma che essa fu «varia e ricca» proprio grazie alla mescolanza di elementi italiani, europei-occidentali, slavo-meridionali e propriamente bosniaci [*ibid.*, pagg. 104 sgg.]. Sull'evoluzione culturale della Bosnia-Herzegovina fino alla fine del XVIII secolo si afferma: «All'attività culturale e scientifica nel territorio dell'attuale Bosnia-Herzegovina fu da-

Con l'arrivo degli ottomani, in questa parte dell'Europa ha inizio una nuova era, destinata a segnare profondi cambiamenti anche nella vita culturale. Da questo momento, infatti, si possono rilevare nella regione balcanica elementi propri della cultura islamica che influenzano la vita religiosa e quotidiana di molte generazioni [*ibid.*, pag. 131].

Particolarmente interessanti sono i passi dedicati all'occupazione del territorio della Bosnia-Erzegovina da parte delle truppe austroungariche nel 1878. Leggiamo a esempio che, per la Bosnia-Erzegovina:

[si trattò dello] evento storico di maggiore significato dalla metà del XV secolo. [Da quel momento, infatti], si crearono le basi di una nuova società che includeva precisi elementi della cultura orientale e islamica [Tepić e Isaković 1994, pag. 156].

A differenze di altre versioni fornite dai testi croati [Mirosević et al. 1998, pag. 325], – che descrivono l'occupazione austriaca come il momento che segna il ritorno della Bosnia-Erzegovina all'occidente civilizzato e una sua nuova apertura all'Europa –, i testi bosniaci lasciano intendere che la Bosnia continuò a fare parte dell'Europa anche durante la dominazione ottomana. Con tutto ciò, non viene fatto alcun tentativo di nascondere che, a causa della sua lunga appartenenza all'impero della Sublime Porta, l'intera regione bosniaca subì una serie di influssi specifici che la rendevano «esoticamente orientale» agli occhi dell'Europa centrale e occidentale [Tepić e Isaković 1996², pag. 168]. Per la sua stessa posizione geografica, – tra l'Europa, il mondo slavo e quello arabo-turco –, la regione bosniaca non poteva essere immune da conflitti, pur mantenendo al suo interno una chiara dimensione europea:

Dopo l'occupazione del 1878, la Bosnia-Erzegovina si trovò a dover affrontare un momento cruciale della sua storia, particolarmente

to impulso dall'arrivo di comunità ebraiche, soprattutto a Sarajevo e a Travnik [...] Oltre alle tradizioni già esistenti e sviluppatesi principalmente in Spagna, da dove i sefarditi erano stati espulsi alla fine del XV secolo, gli ebrei accolsero anche elementi bosniaci» [*ibid.*, pag. 183].

grave per tutti quei bosniaci di religione musulmana che, dopo essere stati legati per 400 anni alla civiltà islamica, si trovavano ora del tutto separati dalla loro patria culturale. Furono soprattutto questi bosniaci a incontrare le maggiori difficoltà di adattamento nella nuova situazione venutasi a creare. Le autorità austroungariche si rifiutarono di accettare che la lingua ufficiale fosse trascritta con l'alfabeto arabo. I bosniaci si trovarono pertanto davanti a una scelta: accettare l'integrazione intellettuale con l'Europa o essere condannati all'isolamento e alla stagnazione culturale [Tepić e Isaković 1996, pag. 167].

7. L'Europa e il mondo

Benché ogni singolo libro guardi all'Europa in modo molto diverso, tutti i testi hanno un elemento in comune, vale a dire una medesima visione eurocentrica che guarda al mondo al di là dell'Europa soltanto quando quest'ultimo è in diretto rapporto con il nostro continente. Tranne poche eccezioni, il mondo non europeo rientra in un numero oltremodo esiguo di categorie, e la ragione principale sta molto probabilmente nel fatto che i libri di testo, essendo generalmente concentrati sulla storia politica nazionale, incontrano difficoltà a analizzare fenomeni storici estranei alla categoria di «stato» o «nazione».

Inizialmente, nel primo medioevo, gli orizzonti europei si ampliarono estendendosi al mondo arabo¹⁶, e tutti i testi riconoscono il contributo che la scienza araba ha offerto all'Europa e al mondo intero¹⁷. I libri di testo della Bosnia-Herzegovina dedicano a tale argomento molto più spazio degli altri e, oltre a ricordare le conquiste arabe nel campo della scienza, della cultura, della medicina e dell'educazione, trattano in modo più dettagliato il percorso evolutivo

¹⁶ Nella tabella 1 il mondo arabo del primo medioevo è compreso nella voce relativa alla storia europea in quanto i capitoli trattano essenzialmente ciò che gli arabi hanno fatto per l'Europa.

¹⁷ Nel capitolo intitolato «Il mondo islamico in epoca medievale», a esempio, leggiamo: «Gli arabi fecero conoscere agli europei nuove culture [...] Gli arabi non furono tuttavia mediatori soltanto tra il mondo islamico e quello europeo» [Mihalčić 1998, pag. 22].

interno al mondo arabo¹⁸. In questi capitoli dedicati all'età medievale i testi creano collegamenti con il mondo non europeo menzionando le crociate, l'invasione mongola e la graduale scoperta del nuovo mondo. Anche in questi casi, tuttavia, sono il contatto e l'incontro dell'Europa con le altre civiltà a creare le basi strutturali della mappa geografica del mondo. Troviamo un'eccellente descrizione delle culture medievali non europee in un testo macedone che, dopo aver analizzato le civiltà maya, azteca e inca, introduce poi i capitoli sulle culture dell'Asia descrivendo la Cina, il Giappone e l'India d'epoca medievale [Panov 1996, pagg. 8 sgg.]. Poiché non viene fatto alcun riferimento all'incontro tra queste civiltà e l'Europa, queste regioni del mondo acquistano una loro esistenza storica autonoma, indipendente dal fatto di comparire o meno sulle mappe europee. Commentando l'incontro dell'Europa con i mongoli, un testo croato inverte decisamente la tendenza:

Un altro elemento che contribuì a ampliare l'orizzonte europeo durante il XII e il XIII secolo fu lo scontro, durato due secoli, tra la civiltà cristiana e quella islamica. Con l'improvvisa irruzione nella storia da parte dei mongoli, le cui invasioni travolsero ben tre diverse civiltà, gli europei si resero conto che oltre all'Europa esistevano altri territori, sconfinati e misteriosi... [Makek 1994, pag. 58].

Qual è in questo caso la storia che apre le proprie porte ai mongoli?

Parlando della scoperta dell'America, tuttavia, la visione eurocentrica viene moderata dai commenti critici sulle conseguenze patite dalle popolazioni indigene del nuovo mondo. I testi della Bosnia-Herzegovina parlano in questo caso di «genocidio» [Pelidija e Isaković 1994, pag. 138], sottolineando altresì i mali che la scoperta dell'America comportò per le popolazioni africane ridotte in schiavitù [*ibid.*, pag. 140].

L'attenzione del lettore è richiamata esplicitamente sui nuovi rapporti che si creano tra le diverse parti del globo e, sebbene il significato di tali correlazioni si evidenzi soprattutto nella loro importanza per l'Europa, nei testi non mancano momenti di tono diverso:

¹⁸ Il testo [Pelidija e Isaković 1994, pagg. 32 sgg.] analizza anche le differenze tra musulmani sunniti e sciiti.

Le grandi scoperte geografiche comprese tra il XV e il XVII secolo vennero fatte da Portogallo, Spagna, Inghilterra e Francia, cioè dagli stati europei allora più sviluppati e potenti, è proprio questa la ragione per cui le scoperte e le conquiste dei nuovi territori furono così importanti non soltanto per l'economia di questi ultimi ma anche per quella del mondo intero. Le scoperte geografiche accelerarono la vita della società europea, ovunque si avvertì un nuovo impeto e nella «periodizzazione» della storia europea ebbe inizio una nuova epoca. Stabilendo contatti diretti con le popolazioni e le culture dei nuovi territori scoperti a ovest, e mantenendo allo stesso tempo stretti legami con le antiche civiltà orientali, la cultura europea si arricchì di nuovi contenuti che presto si manifestarono in tutte le sfere della vita quotidiana [Perović e Novaković 1995, pag. 15].

Un testo della Bosnia-Herzegovina parla del «ruolo civilizzatore» dell'Europa, il che male si concilia con le descrizioni del genocidio subito dagli indiani d'America:

Grazie alla loro supremazia tecnica e scientifica, gli europei riuscirono a civilizzare interi continenti, come Asia, Africa e Australia. In un processo durato parecchi secoli, le popolazioni degli altri continenti ebbero accesso alle conquiste della civiltà, della scienza e della tecnologia europea, potendo così avviare il loro sviluppo politico e intellettuale [Pelidić e Isaković 1996, pag. 109]¹⁹.

Nell'esposizione della storia più recente vengono innanzitutto collegati al contesto non europeo i processi avvenuti nell'America settentrionale, in modo particolare negli Stati Uniti, la cui guerra di indipendenza viene considerata un importante antecedente all'era delle rivoluzioni europee [Tepić e Isaković 1996², pagg. 17 sgg.; Agićić 1998, pag. 12]. Un testo bosniaco, pur sostenendo che la rivoluzione francese fu di importanza storica per tutto il mondo, si limita a descriverne gli effetti e le ripercussioni soltanto su alcuni paesi europei [Tepić e Isaković 1996, pag. 36]. Con il titolo «Eventi nel resto del mondo» un testo croato elenca i fatti salienti avvenuti tra il 1850 e il 1890, ma balza subito agli

¹⁹ Il che è in contrasto con il commento critico sugli insediamenti europei in territori sottratti agli abitanti indigeni [Mirosević et al. 1998, pag. 221].

occhi il fatto che «il resto del mondo» è in realtà «il resto dell’Europa»: Bosnia-Erzegovina, Russia, Polonia [Mirosević et al. 1998, pagg. 255 sgg.].

Nella trattazione della storia più recente, i testi macedoni ignorano ampiamente quella non europea. Nell’introduzione di uno dei testi troviamo un’annotazione quasi casuale sul fatto che paesi meno sviluppati, soprattutto in Asia, Africa e America Latina, vennero conquistati dalle nazioni industrialmente più avanzate [Trajanovski 1997, pag. 5]. In ogni caso, quando il discorso verte sul periodo storico compreso tra la fine del XVIII e gli inizi del XX secolo, non manca mai un capitolo di circa tre pagine dedicato alla storia dell’America settentrionale o degli Stati Uniti. Viene invece abbozzato un «contesto mondiale» allorché si parla del movimento operaio alla fine del XIX secolo. Si afferma in tal caso che scopo della 1^a internazionale era quello di unire i lavoratori di tutto il mondo nella lotta comune contro la borghesia. Successivamente, tuttavia, si afferma che l’iniziativa apparteneva a organizzazioni di lavoratori europei e americani [Trajanovski 1992, pag. 33], lasciando così intendere che il «contesto mondiale» si riduceva di fatto a due aree geografiche da cui veniva a dipendere la storia di tutto il mondo.

Riassumendo la storia degli anni che hanno preceduto la prima guerra mondiale, un testo della Bosnia-Erzegovina sottolinea il fatto che l’Europa ha coinvolto forzatamente tutto il mondo nei suoi problemi e che continuerà a farlo [Tepić e Isaković 1996, pag. 133]. Purtroppo, nonostante questa visione critica, alle aree del globo, soggette in passato o esposte tuttora all’influenza dominatrice europea, non viene dedicato praticamente alcuno spazio.

Lo sguardo sulla storia del XX secolo si allarga fino a includere anche il Giappone, visto sia come forte potenza coloniale sia come esempio di combinazione tra un regime fascista e uno militare-dittatoriale. Pur menzionando i movimenti di liberazione anticoloniali, i vari testi trattano le colonie come semplici oggetti nelle mani delle grandi potenze, che le hanno costrette in tale ruolo nel corso del XIX e del XX secolo. Nel complesso, quindi, i paesi dell’Africa e dell’Asia sotto la dominazione europea appaiono soltanto come territori da sfruttare e non viene fatto alcun accenno a altri aspetti della realtà delle colonie, come la loro vita di tutti i giorni e le loro tradizioni culturali.

Sono soprattutto i testi serbi a presentare il processo di decolonizzazione in modo etnocentrico e fortemente ideologizzato. L'esposizione storica non può fare a meno di citare a ogni piè sospinto il carattere «progressista» dei movimenti di liberazione nazionale²⁰, il che offre altresì il destro per ricollegarsi al ruolo avuto dalla Jugoslavia all'interno dei paesi non allineati. Nella cornice delle Nazioni Unite, la Jugoslavia è stato il primo paese a denunciare pubblicamente i rapporti esistenti tra il nord e il sud del mondo, ma, con tutto ciò, i testi accennano soltanto ai paesi in questione, la cui esistenza e le cui lotte di liberazione vengono ricordate unicamente come testimonianza del fatto che il mondo è diviso tra le grandi potenze imperialiste da una parte e le popolazioni povere e reppresse, ma sempre progressiste, dall'altra²¹.

Gli sviluppi del mondo contemporaneo vengono appena sfiorati dai testi macedoni in capitoli oltremodo stringati. Il mondo viene schematicamente diviso in zone di palesi contrasti ideologici, il che non favorisce di certo la percezione della complessità e della diversità delle varie regioni del globo²².

La visione del mondo e dell'Europa offerta da testi croati e bosniaci pare andare oltre tale interpretazioni, anzi, talvolta è evidente un tentativo di abbandonare la prospettiva eurocentrica²³ e di presentare problematicamente l'influenza europea nel mondo²⁴.

²⁰ Vengono presentati come progressisti non soltanto i movimenti di liberazione ma tutti i popoli soggetti al dominio coloniale [Gaćeša et al. 1995⁴, pag. 152].

²¹ Tra le forze progressiste del mondo troviamo, oltre alle popolazioni soggette al dominio coloniale, la classe operaia internazionale, l'Onu e gli stati socialisti [*ibid.*, pagg. 152, 208 sgg.].

²² Per esempio nella descrizione della rivoluzione cinese del 1946-49, in cui combattevano «da un lato [...] le ricche classi borghesi e dall'altro i lavoratori cinesi costretti alla miseria» [Kiselinovski et al. 1998², pag. 95].

²³ Un testo croato, affrontando le crisi politiche internazionali causate dalla politica delle grandi potenze dopo la seconda guerra mondiale, afferma: «La crisi europea più grave e duratura fu quella legata alla questione della Germania. La più pericolosa fu tuttavia la crisi di Cuba nel 1962», e a questo segue una breve sezione dedicata a Cuba e non alla Germania [Perić 1994b, pag. 174].

²⁴ Una fotografia e la relativa didascalia sottolineano che i ricchi colonialisti europei non lavoravano soltanto nelle colonie ma trovavano anche divertimento nei safari che hanno portato all'estinzione di varie specie animali [Agičić 1997, pag. 53].

La storia non europea è presente a livello globale nei testi bosniaci soprattutto, e in maniera piuttosto dettagliata, nella trattazione del dopoguerra. Vengono a esempio forniti elenchi di dati relativi alle vittime, ai feriti e ai profughi del secondo conflitto al fine di illustrare, a differenza di altri testi, quali catastrofi sociali comporti una guerra [Imamović et al. 1996, pag. 106]. Questo testo bosniaco si presenta pertanto in netto contrasto con quanto si afferma invece in un testo macedone, nel quale, a proposito dello sviluppo economico del dopoguerra, viene detto laconicamente:

Vi sono stati alcuni conflitti locali e alcune rivolte armate, ma questo non ha impedito lo sviluppo economico e tecnologico del mondo [Mladenovski et al. 1992, pag. 200].

I testi della Bosnia-Erzegovina accentuano la politica di interferenza da parte delle grandi potenze occidentali negli affari interni dei paesi del terzo mondo. Bersaglio di tale politica appaiono soprattutto i paesi islamici, con cui si cerca di impedire una fruttuosa cooperazione [Imamović et al. 1996, pag. 107]. Anche in questo caso, tuttavia, l'enfasi posta su questo aspetto della politica contemporanea non conduce a uno studio dettagliato dei paesi islamici a cui si fa riferimento. Come in altri testi, tutto viene sostanzialmente presentato sotto forma di elenchi o di brevi descrizioni di conflitti armati inseriti in un contesto mondiale.

Il mondo, quindi, così come viene presentato nei libri di testo, appare sempre suddiviso in sezioni. Ovviamente, una certa stringatezza nella trattazione storica di determinate aree del globo o di determinate epoche può anche essere giustificata ma il problema è che i testi riducono al minimo la storia mondiale allo scopo di lasciare maggiore spazio alla storia nazionale. Questa tendenza è particolarmente marcata nei capitoli dedicati a un argomento come l'emigrazione²⁵. Un tema come questo avrebbe infatti offerto

²⁵ Particolare attenzione viene rivolta alle organizzazioni degli emigranti nel XIX secolo [Trajanovski 1997, pag. 97]. Tale aspetto è evidenziato anche nel capitolo sul XX secolo intitolato «I Macedoni nel mondo dopo il secondo conflitto mondiale» [Mladenovski et al. 1992, pagg. 265 sgg.].

un'ottima opportunità per concentrare lo studio su singole aree non europee, rilevando e chiarendo a esempio quell'insieme di problematiche culturali, politiche e economiche che a cavallo del secolo hanno trasformato gli Stati Uniti nel principale paese di accoglienza di flussi migratori provenienti da tutto il mondo. Da ciò, i testi avrebbero potuto poi analizzare il fenomeno dell'emigrazione a livello globale negli ultimi decenni. L'esposizione più diffusa, invece, si basa essenzialmente su una visione dei fenomeni migratori ristretta e etnocentrica che pone l'accento soprattutto sul «sentimento di fedeltà» alla madrepatria da parte di coloro che ne vivono lontani. Numerosi testi della Croazia evidenziano l'«enorme perdita nazionale» causata dall'emigrazione degli inizi del secolo, ricordando che all'estero gli emigrati croati hanno dato vita a numerose associazioni volte a rafforzare il senso di identità nazionale croato e che gli stessi emigrati non hanno esitato negli anni Novanta a rientrare in patria per difendere la Repubblica croata nel corso dell'ultima guerra [Mirosević et al. 1998, pagg. 329 sgg; Perić 1994a, pag. 152]. In uno dei testi più recenti pubblicati in Croazia lo stesso argomento pare trattato con maggiore imparzialità e l'attenzione è rivolta soprattutto al fenomeno dell'emigrazione a catena. Delle associazioni degli emigrati non vengono tanto sottolineati i momenti di «aggregazione nazionale» quanto i loro sforzi per aiutare i nuovi arrivati a inserirsi socialmente nella realtà del paese di adozione [Leček et al. 1999, pagg. 33 sgg.].

8. Inclusi e esclusi: i fluidi confini del termine «Europa»

In tutti i testi esaminati l'uso del termine «Europa» non sembra richiedere ulteriori delucidazioni. Eppure, proprio tale termine viene usato in modi assai diversi. Nei vari testi leggiamo che i fatti avvengono «in Europa» e che particolari eventi storici sono attribuibili a precisi «interessi europei». In questi casi, tuttavia, l'«Europa» non rappresenta il centro di un'idea bensì un attributo storico-geografico secondo cui collocare eventi e singole date. Il termine è stato pertanto usato inizialmente, e inconsapevolmente, soprattutto in senso geografico. Nei testi il termine compare per la prima volta al-

Iorchesi si parla dell'epoca medievale²⁶ ma lo si ritrova nella medesima accezione anche nella trattazione della storia recente²⁷. Da un punto di vista prettamente geografico, e nonostante la sua definizione imprecisa, il termine «Europa» appare comprensibile e facilmente memorizzabile, soprattutto quando si tratta di fissarne i contorni rispetto a interlocutori non europei, quali possono essere a esempio i continenti dell'Asia e dell'Africa.

La faccenda, tuttavia, inizia a essere più complessa quando il discorso verte su divisioni interne all'Europa stessa²⁸. All'interno della differenziazione europea i punti cardinali nord e sud hanno un'importanza limitata, mentre appaiono semanticamente determinanti se attribuiti come «orientale», «centrale» e «occidentale». Questi termini composti, come appunto Europa centrale, non suggeriscono tanto un contenuto geografico quanto messaggi di natura culturale. Un libro di testo serbo descrive così le caratteristiche generali della cultura medievale:

Ambiti culturali: fu l'elemento religioso a segnare la cultura medievale e è questo il motivo per cui in quell'epoca i confini culturali e religiosi coincidevano. Si possono evidenziare i diversi ambiti culturali di Bisanzio, dell'Europa occidentale e della civiltà araba. L'ambito culturale arabo coincideva in massima parte con il mondo islamico mentre quelli dell'Europa occidentale e di Bisanzio coincidevano con le aree demarcate dalla separazione tra cattolicesimo e ortodossia. Il confine tra l'ambito culturale bizantino e quello europeo occidentale separava

²⁶ Nel capitolo dedicato all'impero romano d'oriente si dice a esempio: «Bisanzio divenne una potenza mondiale che estendeva la sua influenza su tre continenti: Asia, Europa e Africa» [Panov 1996, pag. 19].

²⁷ Affermazioni croate sui risultati della prima guerra dei Balcani: «L'impero ottomano rinunciò pertanto a tutti i suoi possedimenti in Europa» [Agićić 1998, pag. 108], come pure sul periodo successivo alla prima guerra mondiale: «Nel corso e alla fine del primo conflitto mondiale cessarono di esistere in Europa tre imperi: quello russo, l'austro-ungarico e quello germanico» [Perić 1994a, pag. 6].

²⁸ Ecco alcuni esempi di poca chiarezza: «La monarchia asburgica era un grande stato dell'Europa orientale» [Perović e Novaković 1995, pag. 191]; un testo macedone sostiene invece che dopo il 1848 nei grandi paesi dell'Europa occidentale e centrale il sistema feudale fu abolito e i contadini liberati dal servaggio, a eccezione della Russia e della Turchia [Trajanovski 1992, pag. 30].

inoltre gli slavi meridionali: serbi, macedoni e bulgari attuarono il loro sviluppo sotto l'influenza di Bisanzio mentre croati e sloveni risentirono della cultura occidentale. [...] I confini religiosi erano più solidi di quelli culturali e spesso, grazie alla cooperazione economica, in primo luogo l'attività mercantile, un ambito culturale penetrava in un altro [Mihalcić 1998, pag. 102].

Viene detto, in sostanza, che in età medievale non esistevano ambiti culturali propriamente europei, vi erano invece un ambito bizantino, uno occidentale e uno arabo che, pur nelle loro differenze, entravano in reciproco contatto²⁹. Vediamo quindi che esiste un elemento che lega strettamente due di tali ambiti culturali, vale a dire la chiesa cristiana che, come viene detto, durante l'era delle grandi migrazioni di popoli fu:

l'unica forza civilizzatrice in un'Europa allora barbarica [Makek 1994, pag. 6].

Viene inoltre precisato che le notevoli differenze culturali tra est e ovest erano dovute al fatto che la cultura occidentale era il risultato di un declino mentre l'oriente bizantino aveva conservato integra la linea di continuità con la cultura greca e romana³⁰.

Ma che cosa rappresenta esattamente l'oriente bizantino? È complementare all'ovest europeo o vi si contrappone del tutto? In altre parole, guardando al successivo sviluppo storico, i termini «ovest» e «est» sono intesi rispettivamente come il sinonimo e il contrario di «Europa»?

²⁹ Come affermato in un testo croato: «Poiché le tribù germaniche si stabilirono nella parte europea dell'impero romano [...] e gli arabi nei suoi territori asiatici e africani, si ruppe l'unità del Mediterraneo. Da quel momento, da due sponde opposte, due mondi presero a contrapporsi: i cristiani e i musulmani, organizzati in tre grandi imperi, quello dei franchi, quello di Bisanzio e quello arabo» [Makek 1994, pag. 6].

³⁰ «Fino al XII secolo la cultura bizantina conobbe un livello di sviluppo ben superiore a quello della cultura occidentale europea [...] La cultura bizantina era il diretto successore di quella romana. A differenza degli europei occidentali, i bizantini non smisero mai di leggere le opere dei grandi scienziati e filosofi greci» [Pelidić e Isaković 1994, pag. 31].

A tale domanda i testi non offrono una risposta esplicita ma possiamo tuttavia ipotizzare che, anche in epoca medievale, il termine «est» tendesse a indicare «l’altro», qualcosa di non lampantemente europeo, in quanto non occidentale.

Le asserzioni riguardanti il divario culturale tra est e ovest nel XX secolo affondano nella dimensione ideologica³¹ e questo dà origine a una concezione dell’Europa che implica direttamente la condivisione di determinati valori politico-intellettuali. In un testo bosniaco leggiamo a proposito della guerra civile in Russia che le potenze dell’Intesa sostenevano i bianchi in quanto la rivoluzione era considerata un «grande pericolo per l’Europa» [Imamović et al. 1994, pag. 43]. Ciò che non è chiaro è se si trattò di un pericolo che può essere portato in Europa dall’esterno, in senso puramente territoriale. In questo caso, i confini dell’Europa arriverebbero fino alle frontiere del territorio russo. È assai più probabile che con il termine «Europa» si indichi una comunità che condivide un identico sistema di valori politici democratici e culturali. Parlando della guerra civile spagnola, infatti, la parola «Europa» è ancora una volta intesa in questa dimensione politico-culturale: l’Europa, come leggiamo nel testo, considerava la guerra di Spagna come una lotta tra il fascismo e il comunismo. In questo caso si intende dunque l’Europa «liberale e democratica» [Imamović et al. 1996, pag. 44] delle grandi potenze occidentali, – con la neutralità di Francia e Gran Bretagna –, da cui resta esclusa l’Unione sovietica a causa del suo concreto appoggio dato ai repubblicani.

Con la fine della seconda guerra mondiale, il termine «Europa» scompare da molti libri di testo e viene sostituito da est e ovest, oppure dai blocchi orientale e occidentale. Est e ovest, tuttavia, rientrano in una terminologia che intende chiarire la separazione in due campi ideologicamente contrapposti non soltanto in Europa ma nel mondo intero. L’attenzione è ormai interamente focalizzata sul confronto tra le due superpotenze, Usa e Urss. L’Europa, in quanto tale, viene menzionata assai raramente e sembra consistere in due sole dimensioni politiche, est e ovest, senza alcuna differen-

³¹ Il termine «Europa» non ricorre sempre come elemento strutturale dei vari capitoli. Per questo motivo la tabella 2 riguarda sia la storia mondiale sia quella europea.

ziazione interna. Un chiaro esempio di questo «mezzo secolo non europeo» è offerto, almeno a un primo sguardo, da un testo croato. Il termine «Europa» ricorre nei titoli dei capitoli inerenti i primi decenni del XX secolo e il primo dopoguerra, ma dal 1945 in avanti esso è sostituito da espressioni come «Il mondo nell'epoca della guerra fredda». La parola «Europa» non riappare che con la caduta dei regimi socialisti³². Tanto la sua scomparsa quanto la sua riapparizione non fanno che rendere più chiaro che mai che con il termine «Europa» si intende molto di più di una semplice categoria geografica.

Tutto questo ci offre l'opportunità di riflettere sul modo in cui vengono tracciati i confini che delimitano la periferia dell'Europa. Nei testi le descrizioni del nostro continente appaiono oltremodo fluttuanti in quanto i suoi stessi confini non sono chiari, – e intendiamo in tal senso quelle linee di demarcazione tracciate per separare visivamente gli uni dagli altri. Alcuni confini appaiono più intercambiabili e più aperti di altri, come risulta evidente nelle tre dimensioni di confini: geografica, culturale e politica. Gli spostamenti di maggiore portata li troviamo alle estremità orientali e sudorientali dell'Europa, e ci riferiamo innanzitutto alla Russia, in quanto superpotenza che appartiene indiscutibilmente all'Europa. Con tutto ciò, appare altrettanto chiaro che a livello culturale la Russia incontra seri problemi a percepirti come parte integrante dell'Europa. Nei testi consultati lo sviluppo culturale della Russia nel XVI secolo viene così descritto:

Vi era chi operava per consolidare i rapporti tra la Russia e l'occidente. Col passare del tempo, cittadini stranieri, soprattutto coloni tedeschi, svizzeri, olandesi e inglesi si stabilirono in Russia, dando origine a insediamenti creati secondo il modello europeo e separati dal resto della popolazione russa. Particolarmente sviluppato era l'insediamento degli stranieri a Mosca. Questi immigrati europei diffusero in tutta la Russia la cultura dell'Europa e intensificarono gli scambi commerciali con i paesi dell'occidente [Perović e Novaković 1995, pag. 43].

³² [Leček et al. 1999, pagg. 212 e 247]. Per una descrizione dettagliata del processo di integrazione europea dopo la seconda guerra mondiale, inteso come il vero «argomento europeo» del dopoguerra, cfr. il capitolo successivo.

La cultura europea è strettamente legata all’idea di progresso, e questo viene costantemente ripetuto. Tale concezione implica tuttavia un’idea di cultura occidentale, appartenente cioè all’Europa occidentale, e è evidente che la Russia non appare condividere tale idea: anche quando pare esistere con continuità l’immagine di una Russia europea, in quanto superpotenza, non si possono tuttavia tracciare parallelismi di sorta se il discorso si sposta alla sfera culturale. Questo significa che la maggior parte delle descrizioni del paese suggeriscono soltanto vagamente una sua appartenenza all’Europa.

Così come sono soggette a mutamenti le valutazioni delle componenti europee della Russia, altrettanto accade per ciò che riguarda l’identità europea, o la sua mancanza, nel caso dell’impero ottomano. I testi meno recenti della Croazia e della Serbia trattano l’argomento lasciando ben intendere che il mondo ottomano non appartiene all’Europa, e in tutti questi testi la conquista turca è sinonimo di distruzione di ogni cultura europea. Anche soltanto da un punto di vista formale, i testi macedoni cercano almeno di integrare l’epoca ottomana nella storia europea³³. Ma nemmeno in questi testi appare chiaro se l’impero ottomano possa definirsi europeo o parzialmente europeo. Come risultato delle guerre balcaniche, dopo il 1912-13 l’impero ottomano cessa di esistere come «entità europea»³⁴. Questo significa dunque che gli ottomani non dominarono mai realmente su territori europei a causa della posizione geograficamente periferica dei Balcani? O si vuole in questo caso dare dell’Europa una definizione più marcatamente culturale, vale a dire di un’Europa sostanzialmente basata sul cristianesimo, sull’umanesimo, sul rinascimento e sulla riforma, tutti elementi questi che non possono che escludere naturalmente l’impero ottomano?

Esistono indiscutibili ragioni storiche per analizzare le caratteristiche specifiche e le differenze dell’impero ottomano o di quello russo rispetto all’evoluzione storica dell’Europa occidentale. Resta

³³ In Panov [1996, pagg. 111 sgg.] troviamo un capitolo di 13 pagine su «L’Europa nel XVIII secolo» in cui, oltre alle sezioni dedicate al generale sviluppo socioeconomico, alle scoperte geografiche, all’umanesimo e al rinascimento, troviamo anche un paragrafo sull’impero ottomano.

³⁴ Virgolettato nell’originale [Trajanovski 1997, pag. 43].

irrisolto, tuttavia, il problema di come definire l'esatto significato del termine «Europa»: qualora tale termine, come spesso accade, intenda suggerire il contesto dell'Europa occidentale, allora va da sé che queste regioni non possono che rappresentare la frontiera dell'Europa.

Quale che sia l'idea dell'Europa, i suoi confini restano fluidi. Si può appartenere all'Europa da un punto di vista politico, geografico o culturale; è possibile allontanarsene per poi nuovamente unirsi a essa. La possibilità di includere almeno in parte nello sviluppo generale dell'Europa la cultura e la scienza dei paesi dell'est europeo, come pure la possibilità di includervi (o escludervi) l'impero ottomano o la Bosnia-Herzegovina, suggeriscono chiaramente una definizione di Europa non tanto come categoria geografica o politica di tipo statico quanto piuttosto nei termini di una concezione politico-culturale che può e dovrebbe essere rivista regolarmente. Tutto ciò, però, risulta oltremodo problematico e potrebbe ingenerare soltanto confusione negli studenti, tanto più che i testi non spiegano le diverse dimensioni in cui è possibile offrire una definizione di «Europa».

9. Il processo dell'integrazione europea

La nascita di alleanze politico-militari dopo la seconda guerra mondiale, – in primo luogo la Nato e il patto di Varsavia –, segna la divisione dell'Europa nel periodo della guerra fredda. La separazione ideologica, politica e militare dell'Europa rendono secondario il concetto stesso di «Europa», in quanto l'attenzione è interamente focalizzata sul confronto tra le due superpotenze, Usa e Urss. La firma del documento conclusivo alla conferenza sulla sicurezza e la cooperazione in Europa [Csce], tenutasi a Helsinki nel 1975, offre al mondo della politica una nuova opportunità, in quanto i rispettivi blocchi appaiono ormai meno importanti.

È partendo da questo momento storico che i testi serbi iniziano a analizzare il processo di integrazione europea. A fondamento della Csce vi era l'esigenza di limitare la proliferazione degli armamenti nel timore di una possibile nuova guerra a livello mondiale. Questo aspetto generale, e di per sé positivo, viene rapidamente sostituito da una prospettiva storica che vede tale processo di distensione condurre direttamente alla disintegrazione della Jugosla-

via. Il risultato più importante della conferenza di Helsinki era dato dalla garanzia dell'integrità dei confini nazionali. Non c'è dubbio che tale decisione fu di enorme rilevanza e evidenziò una certa imparzialità all'interno dell'Ue. Ciononostante, alla dichiarazione del 1990 da parte del Consiglio d'Europa, che sosteneva l'integrità territoriale della Jugoslavia, fece seguito, sotto le pressioni della Germania riunificata, la decisione del 1991, con cui il medesimo Consiglio d'Europa appoggiò la secessione di alcune regioni della Federazione jugoslava determinandone il crollo definitivo [Gaćeša, Zivković et al. 1995, pagg. 213 sgg.]. La comunità internazionale, in modo particolare la Germania, mostrò allora il suo «vero volto», come pure che «l'avidità delle superpotenze non riconosce confini nell'attuazione dei propri scopi», – questo va particolarmente sottolineato in merito alla decisione di inviare i caschi blu nella regione.

La critica all'Europa e alla sua evoluzione politica negli ultimi dieci anni, si basa sostanzialmente su eventi avvenuti sul territorio di quella che una volta era la Jugoslavia socialista. Viene così avanzata l'idea che i conflitti degli anni Novanta affondano le loro radici sia nel «separatismo e nazionalismo» delle nuove repubbliche indipendenti sia nell'atteggiamento della comunità internazionale. Viene dunque offerto un quadro della Serbia come vittima di queste forze³⁵. Attenendosi a questo punto di vista, l'Ue viene vista come semplice strumento nelle mani delle superpotenze in lotta per soggiogare le nazioni più piccole, in primo luogo a danno degli interessi serbi. Nonostante questa valutazione negativa dell'Ue, è evidente un dichiarato interesse a partecipare al processo di integrazione economica con l'Europa [Gaćeša et al. 1995, pagg. 230 sgg. e anche 1994, pag. 258]. Le motivazioni che hanno spinto alla nascita dell'Ue vengono pertanto espresse sotto forma di una precisa esigenza da parte dei paesi dell'Europa occidentale, – quelli più sviluppati –, di controbilanciare economicamente e militarmente il pericolo che

³⁵ «La Ce aveva anche cercato di offrire i propri «buoni servigi» nel corso del conflitto jugoslavo, ma, a causa di posizioni preconcette all'interno della stessa Comunità, soprattutto quelle della Germania che è tra i membri più influenti e aggressivi, i combattimenti non cessarono» [Gaćeša et al. 1995, pag. 158].

incombe sull'Europa, vale a dire quello di essere messa ai margini dalle superpotenze: Usa, Urss e Giappone. L'Ue, divenuta una vera potenza economica e politica, intende trasformarsi, secondo le parole di Mitterrand, in un'entità completamente unificata. Uno dei primi passi in tale direzione è stato fatto dall'Efta (European Free Trade Area). La maggiore cooperazione, già programmata, tra l'Efta e la Jugoslavia, – e quindi di rapporti più stretti con l'Ue –, venne bruscamente interrotta dagli eventi del 1991.

I testi macedoni presentano in brevi paragrafi la Csce, il Consiglio d'Europa e la Cee [Kiselinovski et al. 1992, pag. 121; Mladenovski et al. 1992, pagg. 198 sgg.; Kiselinovski et al. 1998, pag. 98], con dati relativi alla nascita della Cee, agli stati membri e alle finalità delle diverse istituzioni. Viene dato particolare rilievo all'ideale di un'unione economica dell'Europa e dell'eventuale creazione dei cosiddetti «Stati Uniti d'Europa». Fatta eccezione per il testo sulla Csce, di cui è posta in luce la partecipazione della Jugoslavia socialista, altrove manca qualsiasi accenno alla posizione della Macedonia all'interno del processo di integrazione europea. È evidente una mancanza di coinvolgimento in tali processi e non vi sono spiegazioni relative al meccanismo che regola l'adesione o l'esclusione di un paese dal processo di integrazione. I capitoli dedicati al periodo di disgregazione della Jugoslavia socialista trascurano gli eventi esterni al territorio macedone e i violenti conflitti degli anni Novanta sono menzionati in un'unica frase di un testo pubblicato nel 1992 mentre sono omessi interamente nei testi più recenti [Kiselinovski et al. 1992, pag. 132]. La storia macedone è tenuta separata dagli eventi più significativi avvenuti in Europa, della quale, per altro, si parla in forma oltremodo stringata.

I testi della Bosnia-Herzegovina tralasciano completamente gli sviluppi e gli effetti della Csce, il che può lasciare sorpresi in quanto l'ideale dell'unione politica e economica dell'Europa è discusso, seppur brevemente, in modo abbastanza vivace [Imamović et al. 1996, pagg. 107 sgg. e anche 1996, pag. 110]. Vengono illustrati i passi successivi che hanno portato alla nascita della Cee, dell'euro-parlamento e di quella che viene chiamata «l'Europa dei 12», con accenni anche ai paesi che intendono aderirvi in un prossimo futuro. L'Ue viene presentata alla stregua di un importante fattore economico in cui l'ideale dell'integrazione appare come:

Heike Karge

un rinnovamento possibile soltanto grazie al collasso dei regimi comunisti.

Il concetto di «rinnovamento» non viene però elaborato né approfondito, tuttavia, analizzando l'intero contesto del libro, potrebbe essere inteso come il ripristino di un equilibrio del potere politico e economico all'interno dell'Europa, come era avvenuto dopo la prima guerra mondiale. I momenti conflittuali del processo di integrazione europea vengono presentati con vari esempi, a esempio con quello delle politiche agricole. L'accenno alla distruzione di derrate agricole da parte di vari paesi aderenti alla Cee «al solo scopo di evitare che i prezzi precipitino» ha toni chiaramente critici e denuncia una mancanza di comprensione degli aspetti specifici della politica europea occidentale.

Nell'esposizione dei fatti legati alla recente guerra in Bosnia le critiche all'Europa raggiungono il loro apice: la Bosnia, infatti, benché ufficialmente riconosciuta dall'Europa, non è stata difesa militarmente da quest'ultima. Alcuni paesi europei hanno persino dato il loro appoggio all'aggressore, mettendo così fortemente in dubbio quei principi di democrazia, progresso e cultura «sui quali, almeno in teoria, dovrebbe fondarsi un'Europa allargata». Al di là della dimensione politica e economica del processo di integrazione, si avverte un'Europa percepita come una comunità i cui valori culturali e morali appaiono fortemente adattabili alle circostanze. In conclusione, viene attribuita all'Europa gran parte della responsabilità degli orrori della guerra, senza ovviamente considerare quelle che sono state le responsabilità del popolo bosniaco. Vi è ben poco spazio quindi per una riflessione critica.

Così come i testi serbi e bosniaci, anche quelli croati pubblicati tra il 1994-95 offrono scarse informazioni sulle istituzioni europee. Un testo di storia croato del 1995 inserisce la Csce nel contesto dei vari tentativi intrapresi per stabilire migliori rapporti tra l'ovest e l'est al fine, essenzialmente, di scongiurare un nuovo conflitto nucleare. Insieme con la Csce vengono ricordati gli sforzi compiuti dal Vaticano in nome della pace. Della stessa Csce in quanto istituzione, tuttavia, non vengono date spiegazioni in merito alle sue origini e ai suoi obiettivi. I testi croati pubblicati in precedenza tralasciano addirittura la nascita e lo sviluppo dell'Ue che viene citata

per la prima volta nel contesto degli anni Novanta³⁶ in relazione agli sforzi fatti per risolvere la crisi jugoslava non militarmente (dichiarazione di Brijuni, conferenza di pace). Viene altresì ricordato il riconoscimento della Croazia come stato sovrano da parte dei paesi della Comunità. Nei testi di storia più recenti è evidente una diversa prospettiva, grazie alla quale si cerca di colmare molte lacune descrivendo in modo diverso i rapporti con l'Europa e le possibilità di sviluppo nazionale. I capitoli dedicati ai problemi dell'integrazione europea appaiono più curati e dettagliati che in ogni altro testo esaminato. Come in altri libri, si parla dei blocchi militari della Nato e del patto di Varsavia come espressione della divisione ideologica e politica del mondo, e è in questo contesto che notiamo un interessante riferimento alla particolare posizione assunta a suo tempo tra i due blocchi dalla Jugoslavia socialista:

Il primo accordo militare che coinvolse paesi con differenti sistemi sociali [socialismo e capitalismo] fu il patto dei Balcani. La Jugoslavia socialista firmò un accordo di cooperazione con due paesi membri della Nato, Grecia e Turchia. Questo permetteva all'occidente di rafforzare le proprie posizioni nelle regioni meridionali e garantiva alla Jugoslavia una maggiore sicurezza nei suoi rapporti con l'est. L'ingresso indiretto di Tito nel sistema difensivo occidentale migliorava altresì la posizione della Jugoslavia nei suoi negoziati con l'ovest [Leček et al. 1999, pag. 219].

Vengono seguiti con notevole attenzione il processo di creazione del Consiglio di Europa³⁷, come pure l'inizio del processo di

³⁶ «Quando la Ce vide aumentare il numero degli attacchi armati e delle sofferenze della popolazione civile croata, prese a seguire attentamente il corso degli eventi in quanto fortemente interessata a preservare la pace anche in questa parte dell'Europa» [Perić 1994b, pag. 209].

³⁷ «Dopo le atroci esperienze della seconda guerra mondiale, numerose personalità di spicco di molti paesi proposero di creare delle istituzioni in cui i paesi europei potessero operare insieme. Il Consiglio d'Europa nacque agli inizi del 1949 e i suoi membri erano costituiti dalle nazioni democratiche occidentali. Il Consiglio diede inizio, soprattutto nel campo dei diritti umani e dell'istruzione, a una vasta e intensa attività che restava tuttavia al livello di semplici indicazioni non vincolanti» [*ibid.*, pag. 219].

integrazione europea; viene altresì menzionata l'esistenza di un programma di integrazione economica per l'Europa orientale nella cornice del Cmea (Council for Mutual Economic Assistance). L'attività della Csce viene tematicamente collegata alla generale esigenza di ridurre la tensione tra l'est e l'ovest e alle pubbliche richieste di maggiore rispetto per i diritti umani avanzate dal movimento della dissidenza in molti paesi socialisti. L'invasione sovietica dell'Afghanistan nel 1979 mise temporaneamente fine al processo di distensione tra i due blocchi e il presidente Ronald Reagan tornò alla «retorica della guerra fredda». È evidente che qui, a differenza di molti altri testi, l'integrazione europea e i tentativi di distensione politica vengono presentati come processi a lungo termine.

In un capitolo, dedicato agli sviluppi seguiti al 1989, viene dato particolare rilievo al processo di integrazione europea. Vengono in primo luogo analizzati i problemi³⁸ e le tensioni che sorgono all'interno dell'Ue a causa degli interessi nazionali dei paesi membri³⁹. Negli ultimi anni «l'impulso più forte e positivo verso un'ulteriore integrazione» si è avuto con la dissoluzione dei sistemi di governo socialisti, grazie a cui anche i paesi dell'Europa centrale e orientale hanno iniziato a prendere parte al processo di integrazione:

Nel corso degli anni Novanta alcuni paesi dell'Europa centrale sono divenuti membri associati dell'Ue. Si è creato così un primo gruppo di stati inclusi nel progetto di espansione dell'Ue. Agli inizi del nuovo secolo diverranno membri dell'Unione paesi come Polonia, Repubblica ceca, Ungheria, Estonia, Slovenia e Cipro. Dal 1989 il Consiglio

³⁸ A esempio la politica francese sotto Charles De Gaulle; un altro esempio è quello della politica di Francia e Gran Bretagna nel medio oriente negli anni Settanta [*ibid.*, pag. 252].

³⁹ «La situazione interna della Ce era così grave che nel 1982 essa apparve in tutta la sua evidenza nella decisione di non celebrare il 25° anniversario della sua nascita. I giornali dell'epoca parlavano della Ce come di un paziente cardiopatico, così debole da non poter rischiare l'eccitazione di una festa di compleanno. Quello stesso anno, la Groenlandia, come territorio autonomo della Danimarca, annunciò la propria decisione di abbandonare la Ce» [*ibid.*, pag. 252].

d'Europa ha aiutato i paesi dell'Europa centrale e orientale a attuare il processo di trasformazione, favorendovi l'introduzione di modelli democratici e di riforme economiche. La Croazia è divenuta il 40° membro del Consiglio d'Europa nel 1996. Successivamente, è stata accolta anche la Georgia [Najbar-Agičić et al. 1999, pag. 42].

Come si vede, la Croazia appare già inserita nei moderni processi di sviluppo europei. Si stanno creando gli elementi fondamentali di un'identità europea, favoriti dagli sforzi da parte del Consiglio d'Europa per raggiungere una standardizzazione nei settori dell'economia, della politica e della cultura. A sostegno e conferma di questa identità in via di sviluppo nascono momenti simbolici come la cittadinanza europea o l'introduzione dell'euro come moneta unica.

Il capitolo intitolato «La Croazia e l'integrazione con l'occidente» appare unico nel suo genere tra tutti quelli dei libri di testo esaminati. Unico non soltanto perché affronta le responsabilità della Croazia nel processo di integrazione, – un argomento totalmente assente negli altri testi –, ma anche perché offre dei momenti di riflessione critica. Il testo in questione è stato scritto, – e la cosa è di per sé di una certa rilevanza –, in un periodo di relativo isolamento politico della Croazia, risultato della politica condotta dal partito dell'Unione democratica croata. Tale esperienza è stata probabilmente la ragione che ha spinto gli autori del libro di testo a considerare l'adesione alle istituzioni europee (occidentali) come un processo lento e difficile. Mancano in questo testo l'euforia dei primi anni dell'era postsocialista, – che sono stati però anche anni di guerra –, e l'ottimistica visione delle proprie possibilità che erano invece presenti nei libri pubblicati verso la metà degli anni Novanta⁴⁰. Ecco un'ampia citazione da questo testo di recente pubblicazione:

⁴⁰ A titolo di confronto, riportiamo una citazione tratta da una precedente edizione del 1994: «In quanto persona che per tutta la vita si è posta come compito di lottare per una Croazia libera e sovrana, che ha compiuto ogni sforzo per raggiungere tale scopo, che ha dovuto patire in questa sua difficile lotta, in quanto persona di estrema cultura, di immensa esperienza nonché dotata di una personalità travolgente, il dr. Franjo Tuđman ha stabilito un corso politico che non ammette deviazioni né diversioni. Per la sua autorevolezza egli gode del pieno rispetto tanto in patria quanto all'estero. I suoi discorsi, le sue interviste e conferenze stampa hanno forniti

L'Europa occidentale, gli Stati Uniti e il Canada possono essere considerati come le regioni più ricche e politicamente più stabili del mondo. Il loro patto militare, la Nato, e le organizzazioni politiche degli stati occidentali aderenti all'Ue esercitano una grande forza di attrazione su quasi tutti i paesi che vivono uno sviluppo democratico, inclusi gli ex paesi socialisti desiderosi di cambiamento. L'Ue e la Nato, tuttavia, richiedono ai candidati che vengano rispettate determinate condizioni. La maggioranza dei cittadini e dei politici croati ritengono che per la Croazia la possibilità di aderire alle istituzioni politiche e militari dell'occidente sia un obiettivo primario del governo. Ciononostante, se si considerano le condizioni richieste dall'alleanza occidentale in termini di sviluppo delle istituzioni democratiche e economiche, il processo di integrazione dei paesi che hanno avviato una trasformazione per unirsi all'Europa democratica non potrà che essere lungo e complesso. D'altra parte, è ferma convinzione della Croazia di appartenere all'Europa centrale e mediterranea e di potere pertanto aderire a pieno titolo alle organizzazioni dell'Europa occidentale. La Croazia risente delle tendenza europea e statunitense a identificarla come parte dell'Europa meridionale e addirittura come parte della regione dei Balcani occidentali. Il consolidamento e lo sviluppo di buoni rapporti bilaterali tra la Croazia e i paesi centroeuropei come pure di relazioni amichevoli con gli stati confinanti è di primaria importanza nella politica estera croata [Leček et al. 1999, pag. 284].

Un altro elemento fondamentale che contraddistingue questo testo è dato dal fatto che l'Europa e l'integrazione europea vengono trattate come un unico tema che, pur non venendo filtrato attraverso la «lente del nazionalismo», viene costantemente posto in relazione con la realtà croata. Questo tema viene innanzitutto considerato come un fenomeno dell'epoca moderna, con le sue problematiche e i suoi processi in corso, su cui intervengono i meccanismi di interazione tra i diversi paesi. Viene dato particolare rilievo alle condizioni poste dalle organizzazioni occidentali per l'adesione all'Ue da parte dei paesi dell'Europa orientale e sudorientale. Questo potrebbe anche apparire come una sorta di critica al fatto che lo sviluppo «interno» di uno stato finirebbe per essere regolato da elementi

to le informazioni giuste a tempo debito e nel modo più corretto; le sue risposte alle questioni più pressanti sono state di fondamentale importanza per la Croazia e per i suoi interessi, tanto a breve quanto a lungo termine» [Perić 1994b, pag. 213].

«esterni». Questo aspetto, del resto, è presente anche nei dibattiti aperti nei paesi occidentali in merito al processo di unificazione europea, e è un aspetto che può e deve essere discusso. Le aspettative dei paesi, che non appartengono ancora all'Ue ma che hanno presentato domanda di adesione, non fanno che rendere più vivace tale dibattito. Per l'Europa di oggi è essenziale che questo possa riflettere una gamma quanto più ampia possibile delle correlazioni, dei parallelismi e delle differenze esistenti tra l'occidente e le regioni sudorientali del continente. Soltanto con un'analisi di questo tipo sarà possibile evitare il frequente stereotipo dei «Balcani incivili» o della «colpa dell'Europa delle superpotenze», basandoci su valutazioni critiche e franche, tanto più necessarie se pensiamo che l'attuale presenza internazionale nei Balcani si prospetta a lungo termine.

Appendice

Tabella 1. *Analisi quantitativa dei libri di testo di storia medievale e moderna. Suddivisione in Storia mondiale, Storia europea, Storia dell'Europa sudorientale e Storia nazionale (in numero di pagine e percentuale)*

Paese/Testo/ Pag.	Storia mondiale	Storia europea	Storia dell'Europa sudorientale *	Storia medievale nazionale/ Storia etnico-nazionale
Croazia				
Makek [1994] pagg. 151 %	1,0 0,5	59 39	7 5	84,0 55,5
Agičić [1998] pagg. 114 %	6,0 5,5	40 35	10,0 8,5	58 51
Serbia [1998]				
Mihalcić pagg. 127 %	0 0	35,0 27,5	35,0 27,5	57 45
Perović e Novaković [1995] pagg. 201 %	3,0 1,5	98,0 48,5	67,0 33,5	33,0 16,5
Bosnia-Herzegovina				
Pelidija e Isaković [1994] pagg. 173 %	1,0 0,5	91,0 52,5	44,0 25,5	37,0 21,5
Tepić e Isaković [1994] pagg. 134 %	7 5	56 42	38,0 28,5	33,0 24,5
Macedonia				
Panov [1996] pagg. 121 %	6 5	31,0 25,5	40 33	44,0 36,5
Trajanovski [1997] pagg. 125 %	4 3	36 29	30 24	55 44

* Esposizione della Storia dell'Europa sudorientale/Storia dei Balcani senza la storia nazionale.

Tra euforia, moderazione e isolamento

Tabella 2. Analisi quantitativa dei libri di testo di storia del XX secolo. Suddivisione in Storia mondiale, Storia europea, Storia nazionale e Storia delle guerre mondiali, XX secolo (valori in %)

Paese/ Testi	Storia mondiale/ europea	Storia nazionale	Prima e seconda guerra mondiale	Aspetti internazionali dei conflitti mondiali (Prima e seconda guerra mondiale = 100%)	Storia mondiale/ europea non legata alle due guerre mondiali
Croazia					
Perić [1994a]	42	58	19*	52,0	33
Perić [1994b]	39	61	25	46,5	27
Serbia					
Gaćeša, Mladenović Maksimović et al. [1994]	28	72	33	29,0	15
Perović e Bojović [1995]	35	65	39	35,5	20
Bosnia-Herzegovina					
Imamović et al. [1994]	37	63	35	46,5	20,5
Imamović et al. [1996]	36	64	34	50,0	20,0
Macedonia					
Kiselinovski et al. [1992]	47**	53	46	52,0	22,5**
Kiselinovski et al. [1998]	48**	52	49	50,0	23**

* Il testo inizia dal primo dopoguerra, perciò viene considerata soltanto la seconda guerra mondiale.

** I libri di testo macedoni seguono la suddivisione degli eventi mondiali, balcanici e macedoni. I totali riportati nelle tabelle rappresentano la somma degli eventi mondiali e balcanici. Per un'ulteriore differenziazione della storia mondiale/europea non legata alle due guerre mondiali (%):

Storia generale al di fuori dell'Europa sudorientale: Kiselinovski et al. 1992, 10%; Kiselinovski et al. 1998, 10%

Storia dell'Europa sudorientale: Kiselinovski et al. 1992, 12,5%; Kiselinovski et al. 1998, 13%

Heike Karge

Bibliografia

Aa.Vv.

1999 *Prosvjetni vjesnik*, edizione speciale, 2, giugno.

Agičić, D.

1997² *Povijest. za VII razred osnovne škole* [Storia per la 7^a classe della scuola elementare], Zagreb, Profil.

1998 *Povijest VII. Udzbenik za VII razred osnovne škole* [Storia per la 7^a classe della scuola elementare], Zagreb, Profil.

Association for Democracy in the Balkans

1997 *Culture and Reconciliation in South Eastern Europe*, Thessaloniki, International Conference Thessaloniki, Greece, 26-29 giugno.

Balkan Colleges Foundation

1998 *The image of the Other - Analysis of the High-School Textbooks in History from the Balkan Countries*, Sofia.

Budak, N. e Posaveć, V.

1998² *Radjanje suvremene Hrvatske i Europe. Od seobe naroda do absolutizma. Udzbenik povijesti za VI razred osnovne škole* [La nascita della moderna Croazia e dell'Europa. Dall'emigrazione all'assolutismo. Storia per la 6^a classe della scuola primaria], Zagreb, Profil.

Gaćeša, N.; Mladenović M. et al.

1994² *Historija za VIII razred osnovne škole* [Storia per l'8^a classe della scuola elementare], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

1995³ *Historija za VIII. razred osnovne škole* [Storia per l'8^a classe della scuola elementare], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Gaćeša, N.; Zivković, D. et al.

1994³ *Historija za III razred gimnazije prirodno-matematičkog smera i IV razred gimnazije opsteg i drustveno-jezikog smera* [Storia per la 3^a classe del ginnasio di profilo scientifico-matematico e per la 4^a classe del ginnasio di orientamento sociolinguistico], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

- 1995⁴ *Historija za II razred cetverogodisnjih strucnih škola* [Storia per il 2° anno del corso quadriennale delle scuole professionali], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Höpken, W.
- 1996 «Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South Eastern Europe», in *Studies on International Textbook Research*, 89, Hannover, Hannover Hahnsche Buchhandlung.
- Imamović, M. et al.
- 1994 *Historija, VIII razred osnovne škole* [Storia per l'8ª classe della scuola elementare], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.
- 1996 *Historija, IV razred gimnazije* [Storia per la 4ª classe del ginnasio], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.
- Karge, H.
- 1999 «Images of history in post-Yugoslavia», in *International Textbook Research*, 14.
- Kiselinovski, S. et al.
- 1992 *Historija. VIII oddelenije* [Storia per l'8ª classe], Skopje, Prosvetno delo.
- 1998² *Historija. VIII oddelenije* [Storia per l'8ª classe], Skopje, Prosvetno delo.
- Leček, S. et al.
- 1999 *Povijest IV. Udzbenik povijesti za cetvrti razred [opće] gimnazije* [Storia 4. Testo di storia per la 4ª classe di profilo generale del ginnasio], Zagreb, Profil.
- Lucic, J. e Vidacek, B.
- 1995^{3**} *Hrvatski povijesni zemljovidi* [Aspetti storico-geografici della Croazia], Zagreb, Kartografija-Ucila.
- Makek, I.
- 1994⁴ *Povijest za VI razred osnovne škole* [Storia per la 6ª classe della scuola elementare], Zagreb, Skolska knjiga.
- Mihalcić, R.
- 1998⁸ *Historija za VI razred osnovne škole* [Storia per la 6ª classe della scuola elementare], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Heike Karge

Mirosević, F.; Sanjek, F. et al.

1995^{*} *Pregled povijesti hrvaskog naroda (od VI st. do nasih dana)* [Panorama storico del popolo croato dal VI secolo ai giorni nostri], Zagreb, Skolska knjiga.

Mirosević, F.; Mijatović, A. et al.

1998 *Povijest za III razred gimnazije* [Storia per la 3^a classe del ginnasio], Zagreb, Skolska knjiga.

Mladenovski, S. et al.

1992 *Historija za IV klas gimnazija* [Storia per la 4^o classe del ginnasio], Skopje, Prosvetno delo.

Najbar-Agičić, M. et al.

1999^{**} *Povjesni zamljovidi VIII. Hrvatska, Europa, Svijet. XX stoljece* [Atlante storico 8. La Croazia, l'Europa e il mondo. XX secolo], Zagreb, Profil.

Panov, B.

1995⁴ *Historija. VI oddelenije* [Storia per la 6^a classe], Skopje, Prosvetno delo.

1996 *Historija VI oddelenije* [Storia per la 6^a classe], Skopje, Prosvetno delo.

Pelidija, E. e Isaković, F.

1994 *Historija III razred gimnazije* [Storia per la 2^a classe del ginnasio], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.

1996 *Historija, VI razred osnovne škole* [Storia per la 6^a classe della scuola elementare], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.

Perić, I.

1994a³ *Povijest. za osmi razred osnovne škole* [Storia per l'8^a classe della scuola elementare], Zagreb, Skolska knjiga.

1994b² *Hrvatska i svijet u XX stoljeću* [La Croazia e il mondo nel XX secolo], Zagreb, Skolska knjiga.

Perović, M. e Novaković, R.

1995⁴ *Historija za III razred gimnazije opsteg tipa i drustveno-jezickog smera i III razred strucnih škola* [Storia per la 3^a classe del ginnasio di profilo generale e per la 3^a classe della scuola professionale], Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Perović, M. e Bojović, N.

- 1995⁴ *Historija za I razred trogodišnjih strucnih škola* [Storia per il 1º anno del corso triennale delle scuole professionali], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Plut, D.

- 1994 *Warfare, Patriotism, Patriarchy: The Analysis of Elementary School Textbooks*, Belgrado, Centre for Anti-War Action and Association.

Tepić, I. e Isaković, F.

- 1994 *Historija, VII razred osnovne škole* [Storia per la 7ª classe della scuola elementare], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.

- 1996² *Historija, VII razred osnovne škole* [Storia per la 7ª classe della scuola elementare], Sarajevo, Ministarstvo Obrazovanja, Nauke, Kulture i Sporta.

Trajanovski, A.

- 1992 *Historija za VII oddelenje* [Storia per la 7ª classe], Skopje, Prosvetno delo.

- 1997² *Historija za VII oddelenje* [Storia per la 7ª classe], Skopje, Prosvetno delo.

* = materiale sussidiario

** = atlanti storici

Prospettive sull’educazione ai diritti dell’uomo
nella Repubblica serba
Aleksandra Petrović

Dopo la disgregazione dell’ex Jugoslavia, due unità distinte, la Serbia e il Montenegro, hanno dato vita a uno stato comune su basi federali: la Repubblica federale della Jugoslavia. I gruppi etnici maggiori, come serbi, croati, sloveni, macedoni e bosniaci, hanno creato propri stati nazionali in cui le altre rappresentanze etniche si sono trasformate a loro volta in minoranze. La difesa dei loro diritti è divenuta oggi un problema scottante. Le tradizioni culturali di queste minoranze etniche sono spesso trascurate dai programmi scolastici degli stati sovrani; programmi e libri di testo presentano di frequente una visione distorta della storia e della società degli altri gruppi etnici allo scopo di confermare la supremazia della cultura e della nazione dominante.

Allorché ci accostiamo al problema dell’educazione sui diritti dell’uomo nella Repubblica serba, dovremmo considerare che il concetto stesso di diritti dell’uomo è posto in diretta correlazione con l’ideologia occidentale e è considerato alla stregua di uno strumento atto a porre le nazioni europee più piccole in una posizione di quasi-sudditanza. Allo stesso modo viene considerata l’insistenza con cui è propugnata l’idea dell’unità e dell’identità europea.

Gli studi hanno rilevato che il contenuto dei programmi e dei testi scolastici della Serbia pone in rilievo un solo aspetto dei diritti dell’uomo, il diritto del popolo alla libertà. Determinati argomenti inclusi nel programma di storia per le scuole secondarie si riferiscono appunto a questo unico aspetto:

– acquisizione di conoscenze sulle caratteristiche dei movimenti sociali e delle lotte di liberazione del popolo serbo [Potkonjak e Milošević 1998, pag.15];

- conoscenza e comprensione del carattere e delle conseguenze dell’occupazione straniera nelle nazioni jugoslave e negli stati vicini;
- caratteristiche fondamentali dei movimenti di liberazione del popolo serbo [*ibid.*, pag. 23].

Tali posizioni, tuttavia, si riferiscono al diritto del popolo serbo, alla libertà soltanto in quanto tale popolo ha vissuto sotto un’occupazione straniera per secoli e ha dovuto sopportare anche recentemente attacchi nemici sul proprio territorio. Un testo di storia afferma con una certa enfasi che:

le varie nazionalità jugoslave hanno contribuito diversamente alla guerra di liberazione. Il maggiore contributo è stato versato dal popolo serbo [Gaćeša et al. 1997].

Una visione distorta della storia e della cultura delle diverse rappresentanze etniche che vivono nella regione è chiaramente presente nei programmi scolastici e emerge piuttosto nettamente nei testi di storia, di geografia e di lingua madre. Il pregiudizio più forte è quello contro i croati, accusati dei conflitti avvenuti nel regno di Serbia, Croazia e Slovenia proclamato nel 1918, dei massacri di civili serbi durante la seconda guerra mondiale nonché della disgregazione dell’ex Jugoslavia, che ha causato a sua volta gli scontri etnici in cui sono stati perseguitati e uccisi i serbi di Croazia. I croati, in generale, sono visti come «assassini serbofobici» [Gaćeša et al. 1997; Potkonjak e Milosević 1997; Cirković 1997].

I programmi di storia non prevedono alcuna trattazione della storia dei diritti dell’uomo. In un capitolo dedicato alla storia degli Stati Uniti, sotto il titolo «La Costituzione degli Stati Uniti», l’autore pone tra virgolette le parole «diritti dell’uomo», quasi che tale sintagma non esistesse anche nella nostra lingua nella sua accezione comune:

L’America, con i suoi «diritti dell’uomo», l’uguaglianza e il sistema democratico è divenuta l’ideale degli uomini di pensiero progressista [Cirković 1997, pag. 169].

Le scuole di giurisprudenza di Belgrado e Podgorica hanno introdotto nei loro programmi l’argomento «Diritti dell’uomo». Un gruppo di docenti ha scritto un testo, intitolato appunto *I diritti dell’uomo*, che analizza rispettivamente il concetto di diritto umano, definito nei suoi aspetti giuridici, la storia dei diritti dell’uomo e le convenzioni internazionali esistenti a tale proposito, offrendo altresì una certa informazione sulle organizzazioni per la difesa di tali diritti [Dimitrijević et al. 1997].

Nella Repubblica serba l’educazione civica esiste come materia di studio con la denominazione *Ustav i pravo gradana*, tradotto con Costituzione e educazione del cittadino [*Sluzbeni glasnik Republike Srbije* 1991] ma viene insegnata soltanto un’ora alla settimana nella 4^a classe delle scuole ginnasiali. Il piano di studi tratta unicamente la costituzione della Repubblica serba con particolare riferimento ai suoi fondamenti democratici e al sistema pluralistico. Le indicazioni fornite agli insegnanti precisano che i sistemi democratici degli altri paesi andrebbero raffrontati con il sistema politico presente nella nostra repubblica, ma sappiamo bene, per esperienza diretta, che gli insegnanti ignorano tali indicazioni e che la gente non ha alcuna possibilità di ricevere una corretta informazione sui contenuti della convenzione per i diritti dell’uomo, sulla storia di tali diritti, sulle caratteristiche salienti di un sistema democratico e sulla difesa dei diritti dell’uomo nelle diverse società democratiche. L’insegnante, del resto, non si trova nella condizione di porre criticamente il problema di come funzioni il sistema democratico della Repubblica serba in quanto, in base ai contenuti dei programmi rivolti alla scuola primaria e secondaria, gli scolari non hanno alcuna possibilità di acquisire le necessarie conoscenze per poter discutere criticamente i problemi a cui si è accennato. Inoltre, rivolgendo critiche al nostro sistema sociale, un insegnante potrebbe incorrere in guai seri.

Uno degli obiettivi che andrebbe assolutamente rispettato, nonostante gli scontri etnici nell’ex Jugoslavia, è il diritto di tutte le diverse etnie a vivere pacificamente sul territorio di quest’ultima. La realizzazione di tale obiettivo è strettamente correlata sia al rispetto e alla salvaguardia dei diritti individuali e collettivi sia allo sviluppo di una società multiculturale.

1. *Il programma scolastico della Serbia e l'educazione ai diritti dell'uomo*

Sevkusić ha analizzato gli obiettivi e le finalità dell'istruzione primaria secondo quanto affermato nelle normative della Repubblica serba, quali la legge sull'istruzione primaria [1992] e le norme inserite nel programma nazionale per l'istruzione primaria. Sono state prese in considerazione tutte le rettifiche e le aggiunte apportate tra il 1990 e il 1997. Nella sua analisi finale l'autore così conclude:

Non viene posta adeguatamente in rilievo l'esigenza di un'educazione e di un'istruzione in piena armonia con la forte tendenza alla globalizzazione delle relazioni sociali e alla definizione di valori fondamentali e indispensabili alla vita di una società moderna e multiculturale [Sevkusić 1998].

Le maggiori modifiche al programma scolastico della Serbia sono state apportate nel 1992 [*Sluzbeni glasnik Republike Srbije* 1992] e nel 1996 [*Sluzbeni glasnik Republike Srbije* 1996]. Il 1992 segna l'inizio dei conflitti nella ex Jugoslavia e il 1996 la fine delle ostilità nella regione.

Purtroppo, per quanto concerne l'insegnamento della storia, della geografia e della lingua madre, nei programmi sono rimaste inalterate le indicazioni per gli insegnanti, secondo cui si sarebbero potute introdurre nuove metodologie didattiche. Sono invece mutate in modo radicale le sezioni concernenti le finalità dell'istruzione. Nei loro contenuti, i programmi scolastici enfatizzano gli argomenti di carattere nazionale, direttamente legati alla Repubblica serba o a quelle regioni considerate serbe benché divenute oggi stati sovrani. In questo modo, la storia delle nazioni jugoslave viene trasformata nella storia della sola nazione serba. In generale, il maggiore accento viene posto sulla cultura serba, presentata altresì come dominante in tutte le regioni dell'ex Jugoslavia.

Nel 1992 i capitoli relativi a Croazia, Slovenia e Macedonia sono stati eliminati dai programmi di storia con l'inserimento di una nuova unità di studio [*Sluzbeni glasnik Republike Srbije* 1992]. Sono stati inoltre eliminati dai programmi di studio della lingua madre

i testi appartenenti a scrittori croati, sloveni e macedoni mentre sono state inserite opere appartenenti a scrittori di nazionalità serba ma viventi in Croazia, e questo nonostante il loro dubbio valore letterario. Del resto, il criterio seguito nella scelta degli scrittori non è certo il loro pregio letterario bensì il loro impegno politico. Spesso questi scrittori assumono atteggiamenti fortemente aggressivi nei confronti delle altre nazionalità [Radulović, 1990]. I libri di testo attualmente adottati rimarcano le condizioni di inferiorità in cui si trova la comunità serba della Croazia, le violazioni dei diritti civili perpetrati ai danni dei serbi nonché gli efferati crimini commessi contro i civili serbi durante la seconda guerra mondiale a opera degli ustasha croati. Oltre a ciò, la popolazione croata e quella bosniaca (musulmana) vengono ingiustamente accusate di provocare i conflitti, soprattutto laddove resta difficile allo sguardo del contemporaneo stabilirne esattamente le cause reali. In un testo di geografia troviamo un paragrafo dedicato alla Repubblica della Croazia che contiene un passaggio posto in particolare evidenza per le informazioni in esso racchiuse. Il passo sottolinea che un gran numero di serbi venne ucciso in Croazia durante la seconda guerra mondiale. L’intera pagina del testo di geografia è dedicata alla guerra nella ex Jugoslavia e ai conflitti tra serbi e croati [Potkonjak e Milosević 1997, pag. 55]. Nell’edizione più recente il testo relativo ai conflitti nella Repubblica della Croazia è ridotto a una sola colonna e la parte di testo soppressa è stata sostituita da una fotografia di Zagabria [Potkonjak e Milosević 1999, pag. 55].

A causa dei recenti scontri di carattere etnico nella ex Jugoslavia, la particolare rappresentazione delle comunità religiose più importanti e più diffuse, – cattolicesimo, ortodossia e islam –, richiede un’attenzione particolare. Le tre maggiori rappresentanze etniche della ex Jugoslavia sono sempre state intimamente legate all’aspetto confessionale: i serbi sono di fede ortodossa, i croati di religione cattolica, mentre i musulmani venivano comunque considerati come gruppo etnico a sé stante. Oggi, tuttavia, tanto in Serbia quanto in Croazia, si nega l’esistenza di un gruppo etnico di religione islamica e si sostiene che i musulmani sono di origine o serba o croata. Benché il programma nazionale indichi chiaramente che i libri di testo devono dedicare un certo spazio alle tre religioni presenti sul territorio della ex Jugoslavia, il programma di storia si limita a iden-

tificare la religione musulmana con il fondamentalismo islamico [*Sluzbeni, glasnik Republike Srbije*].

Ai discenti dovrebbe essere invece offerta un'informazione esauriente e priva di pregiudizi su quelle che sono le caratteristiche fondamentali dell'ortodossia, del cattolicesimo e dell'islam. Ignorare l'esistenza di queste tre comunità religiose prolungherebbe soltanto i conflitti in atto sul territorio della ex Jugoslavia. In vari libri di testo si afferma con una certa insistenza che la chiesa cattolica ha appoggiato i crimini fascisti:

La politica degli ustasha era sostenuta dalla chiesa cattolica e dal suo clero [...] Il Vaticano, centro mondiale del cattolicesimo, non ha mai condannato gli ustasha per i crimini commessi contro serbi, ebrei e zingari, e questo nonostante il fatto che a quell'epoca la santa sede avesse una propria rappresentanza a Zagabria [Gaćeša et al. 1997].

Come non bastasse, alla chiesa cattolica viene altresì rivolta l'accusa di aver tentato di impedire l'accordo linguistico raggiunto da serbi e croati a Vienna nel 1850 allo scopo di creare un comune modello di lingua [Letić 1997]. Ad alcuni autori di libri di testo si devono altresì famosi studi in cui si tracciano teorie parascientifiche volte a dimostrare che i serbi esistevano già prima che si formassero le altre nazioni europee. Nel libro *Karpatski i Likijski Srbi* [I serbi dei Carpati e della Licia], l'autore Relja Novaković considera come serbi persino gli etruschi che abitavano gli Appennini [Novaković 1997] e fonda tale tesi sul semplice fatto che, a suo giudizio, l'alfabeto etrusco può essere decifrato utilizzando quello cirillico. L'autore arriva a definire il protoslavone come lingua proto-serba, il che starebbe a indicare che tutte le genti slave discendono dai serbi. Radmilo Marojević del dipartimento di lingua e letteratura russa, già decano della facoltà di filologia dell'università di Belgrado, è tra gli iniziatori della «dichiarazione sulla lingua serba», in cui tanto alla cultura croata quanto a quella musulmana (della Jugoslavia) vengono attribuite origini legate alla cultura serba [Srbiskika Serbica 1998, pag. 49].

Con l'escalation della guerra nella ex Jugoslavia gran parte dei docenti universitari contribuì a fomentare l'odio nazionalista e a giustificare la pulizia etnica. Professori e altre personalità del mon-

do accademico pubblicarono articoli su quotidiani o riviste di argomento scientifico in cui presentavano teorie pseudoscientifiche volte a provare l’esistenza di un unico autentico gruppo etnico, nel pieno disprezzo di tutti gli altri, questo mentre alcuni scrittori, – e tra di loro anche stimati docenti di letteratura –, incitavano il popolo a difendere i confini storici della nazione serba, che includevano territori appartenenti oggi alla Bosnia-Erzegovina e alla Croazia [Radisljević 1998; Ekmecić 1999].

Sono state di recente riportate in vita vecchie teorie diffuse nel XIX secolo e volte a provare che la lingua parlata da serbi, croati e musulmani (della Jugoslavia) era originariamente il serbo, mutuato successivamente dagli altri due gruppi etnici. Teorie del genere appaiono anche in alcuni libri di testo, seppure in una versione leggermente edulcorata. Un gruppo di linguisti, guidati dall’accademico Pavle Ivić, sostiene che tutte le diverse nazionalità dovrebbero avere il diritto di chiamare la loro lingua con il loro stesso nome, mentre un altro gruppo di linguisti, tra i cui aderenti spiccano i professori della facoltà di filologia dell’università di Belgrado, capeggiati dal già citato Radmilo Marojević, sostengono che non esiste una lingua croata «standard» ma che si tratta soltanto di un dialetto serbo, mentre ai musulmani della ex Jugoslavia non viene neppure riconosciuto lo status di gruppo etnico. La polemica si è scatenata anche sulle pagine della stampa, su cui gli opposti schieramenti hanno variamente cercato di comprovare le rispettive argomentazioni. La polemica in sé non è stata priva di utilità, in quanto ha permesso a una larga fascia di pubblico di essere informata attraverso la stampa e la televisione sulle diverse posizioni dei due schieramenti, e questo indipendentemente dall’atteggiamento nazionalista che oggi prevale nel paese.

2. L’aggiornamento didattico

Nell’attuale situazione della Serbia le condizioni per svolgere un aggiornamento didattico di tipo avanzato al fine di elevare gli standard dell’insegnamento sono tutt’altro che soddisfacenti. Cionondimeno, gli insegnanti possono reperire le informazioni fondamentali sulle diverse metodologie didattiche e sui vari approcci all’insegnamento. Un manuale di recente pubblicazione, intitolato *Metodi atti-*

vi, è già stato adottato in alcune scuole [Ivić et al. 1997]. Gli insegnanti possono inoltre disporre di riviste specializzate che trattano in modo particolare il metodo attivo e le caratteristiche dell'insegnamento orientato all'analisi dei problemi. Anche l'applicazione di nuove metodologie, tuttavia, ottiene risultati alquanto limitati [Spadijer 1999]. Sta di fatto che i problemi della nostra regione non possono risolversi unicamente con l'applicazione di metodi di insegnamento attivi. I nostri sforzi andrebbero diretti verso l'eliminazione del pregiudizio nei confronti degli altri gruppi etnici, cercando di riconsiderare realisticamente la posizione del nostro paese in relazione tanto agli stati vicini quanto all'ambiente globale. Qualsiasi metodologia che favorisca l'elaborazione critica è benvenuta. In vista di un processo di mitizzazione della nostra storia, gli insegnanti dovrebbero essere edotti su come riconsiderare criticamente l'evoluzione storica del nostro paese nonché esaminare la partecipazione della Serbia nella guerra che ha sconvolto la ex Jugoslavia e dibattere con spirito critico il problema delle colpe e delle responsabilità. Non si può non notare che, benché diretti contro l'attuale compagine governativa, molti articoli e pubblicazioni di docenti universitari considerino ancora la nazione serba come un'entità privilegiata. Le ricerche che offrono invece uno sguardo maggiormente introspettivo sui rapporti tra serbi, croati e musulmani (della Jugoslavia) sono piuttosto impopolari e i risultati ottenuti vengono spesso censurati. Nella nostra società i problemi attuali che affliggono il paese sono raramente argomento di ricerca. L'attenzione è piuttosto rivolta ad argomenti considerati «non politici».

3. Organizzazioni non governative, gruppi politici e educazione ai diritti dell'uomo

Persino i membri delle organizzazioni non governative che ufficialmente hanno il compito di salvaguardare i diritti dell'uomo nella Repubblica non sono immuni da atteggiamenti nazionalisti. Una rassegna delle pubblicazioni curate da svariate organizzazioni non governative rivela un approccio assai superficiale alle problematiche connesse ai diritti dell'uomo. Alcune organizzazioni hanno cercato di occuparsi di questioni inerenti l'istruzione in Serbia allorché

è stata approvata la legge sull’università [1998]. Nei loro rapporti, tuttavia, era evidente una profonda ignoranza del sistema educativo serbo in generale e della legge sull’istruzione primaria in particolare [International Helsinki Federation for Human Rights 1998]. Il fatto che a scrivere quei rapporti fossero persone prive della necessaria competenza ha causato non pochi problemi. A parte questo, i rapporti traboccano di errori grammaticali e ortografici [Biserko 1998] e di espressioni gergali [Helsinki Committee for Human Rights in Serbia 1998].

In articoli dedicati alla ex Repubblica socialista jugoslava si trovano giudizi particolarmente negativi sulla vita politica e sociale della Croazia [Tagirov 1998a e 1998b]. Sfogliando le pubblicazioni del Centro di studi, ricerche e comunicazione femminili di Belgrado si potrebbe arrivare a concludere che, in piena conformità con l’ideologia del governo serbo, si vogliono difendere i diritti delle donne serbe a scapito di quelle croate o di religione musulmana. Il libro *Zene Krajine, rat, egzodus i izbeglistvo* [Donne della Krajina: guerra, esodo ed esilio] presenta come serba una parte della Repubblica della Croazia e riferisce informazioni errate su aspetti etnico-nazionali della popolazione [Nikolić-Ristanović et al. 1996]. Vi si afferma tra l’altro che i croati hanno espulso i serbi senza per altro denunciare alcuna precedente persecuzione perpetrata dai serbi ai danni della popolazione croata allorché la regione era sotto il controllo serbo. Gli articoli non menzionano i matrimoni misti né tanto meno dedicano spazio al problema che i figli nati da questi matrimoni devono affrontare: essi sono costretti a identificarsi con l’una o con l’altra comunità etnico-nazionale.

L’Istituto di ricerche sull’educazione ha esaminato le finalità di contenuto educativo dei programmi dei maggiori partiti politici della Serbia, al governo e all’opposizione [Sefer e Petrović 2000]. I ricercatori hanno rilevato che i seguenti obiettivi, correlati allo sviluppo psicosociale dell’individuo, non erano affatto espressi in maniera adeguata e soddisfacente: stimoli alla creazione di una propria identità personale; capacità di risolvere situazioni conflittuali in modo pacifico; libertà di espressione, di associazione, di azione; sviluppo della capacità di cooperare e socializzare. I diritti delle donne, dei bambini e delle minoranze nazionali e la difesa della libertà di culto erano menzionati soltanto nei programmi di alcuni

partiti. I seguenti obiettivi non erano menzionati del tutto: conoscenza della cultura degli altri popoli; sviluppo della tolleranza verso le differenze religiose e culturali; sviluppo di sentimenti patriottici che presuppongano il dovuto rispetto verso le altre culture e minoranze etniche al fine di mantenere la pace nella regione. Gli studi condotti sui programmi scolastici hanno evidenziato che, nelle condizioni attuali, si intende per patriottismo la glorificazione della propria patria con atteggiamenti ostili verso le altre nazionalità, – questo perché la Serbia non viene collocata nel suo reale contesto internazionale e multietnico.

La lunga crisi e l'isolamento del nostro paese hanno fortemente indebolito in Serbia il sistema dell'educazione. Riforme annunciate da lungo tempo dal ministro dell'istruzione non possono essere attuate. La gente stessa, inoltre, non nutre fiducia nelle istituzioni occidentali, atteggiamento, questo, da ricollegarsi senza dubbio alla politica nazionale. Le organizzazioni per la difesa dei diritti dell'uomo presenti e attive nella regione dimostrano verso i problemi della società serba una sorta di indifferenza e anche di ignoranza. La difesa dei diritti dell'uomo diviene così un mero prodotto dell'ideologia occidentale, privo di ogni possibilità di influire sulla mentalità e sul comportamento dei bambini serbi in età scolare. Le istituzioni internazionali non sono state in grado sino a oggi di offrire il necessario sostegno a quanti si battono per un'educazione sui diritti dell'uomo che risponda ai modelli degli altri paesi civili.

Bibliografia

Biserko, S.

- 1998 «Srpska elita ponovo na delu [L'elite serba di nuovo attiva], in *Helsinska povelja*, luglio, Helsinki Committee for Human Rights in Serbia, web site: www.ihf-hr.org-serbia/.

Cirković, S.

- 1997 *Istorija za II razred prirodno-matematičkog smera* [La storia per la 2^a classe della sezione della scuola secondaria orientata verso le scienze naturali e la matematica], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Prospettive sull'educazione ai diritti dell'uomo nella Repubblica serba

Dimitrijević, V. et al.

- 1997 *Ljudska prava* [I diritti umani], Beograd, Beogradski centar za ljudska prava.

Ekmecić, M.

- 1999 «Srpski duhovni prostor na razmedi stoleca» [La sfera intellettuale serba all'alba del nuovo secolo], in *Nastava istorije*, V, n. 9, Novi Sad, Casopis Saveza istoricara Jugoslavije, pagg. 59-82.

Gaćesa, N. et al.

- 1997 *Istorijska za 8. razred osnovne škole* [La storia per l'8^a classe della scuola primaria], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Helsinki Committee for Human Rights in Serbia

- 1998 «Cistke, prognozi, pretnje» [Pulizia etnica, espulsioni, minacce], in *Helsinska povijest*, settembre, web site: www.ihf-hr.org/serbia/.

International Helsinki Federation for Human Rights

- 1998 *Annual Report, Federal Republic of Yugoslavia, Protection of Ethnic Minorities*, web site: www.ihf-hr.org/serbia/.

Ivić, I. et al.

- 1997 *Aktivno učenje* [Metodi attivi], Beograd, Institut za psihologiju.

Letić, D.

- 1997 *Srpski jezik i kultura izrazavanja za 8. razred osnovne škole* [La lingua serba e le tecniche del linguaggio per l'8^a classe della scuola primaria], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Nikolić-Ristanović, V. et al.

- 1996 *Zene Krajine, rat, egzodus i izbeglostvo* [Donne della Krajina: guerra, esodo e esilio], Beograd, Institut za kriminosloska i socioloska istrazivanja.

Novaković, R.

- 1997 *Karpatski i Likijski Srbi* [I serbi dei Carpati e della Licia, per l'8^a classe della scuola primaria], Beograd, IPA «Miroslav».

Potkonjak, M. e Milosević M.

- 1997 *Geografija za 6. razred osnovne škole* [La geografia per la 6^a classe della scuola primaria], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.

Aleksandra Petrović

- 1998 *Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama* [I programmi di studi relativi alle materie comuni degli istituti tecnici e delle scuole di arte], Beograd, Prečišćen tekst, Istorija, Geografska, «Službeni glasnik» sa p.o.
- 1999² *Geografija za 6. razred osnovne škole*, [La geografia per la 6^a classe della scuola primaria], Beograd, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Radislavljević, Z.
- 1998 «Vraćanje dostojanstva srpskoj filologiji: Slovo o jeziku» [Restituire la dignità alla filologia serba], in *Politika*, XLII, n. 23, Beograd, pag. 12.
- Radulović, J.
- 1990 *Ucitelj Dositej* [L'insegnante], Beograd, Srpska knjizevna zadruga.
- Sefer, J. e Petrović, A.
- 2000 «Analiza ciljeva i zadataka obrazovanja u programima političkih stranaka» [Un'analisi delle finalità e degli obiettivi dell'istruzione nei programmi dei partiti politici], in *Nastava i vaspitanje*, Beograd.
- Sevkusić, S.
- 1998 «Analiza ciljeva i zadataka osnovnog obrazovanja u nasim normativnim dokumentima» [Un'analisi delle finalità e degli obiettivi dell'istruzione primaria nelle normative serbe], in *Okrugli sto: Ciljevi i zadaci osnovne škole 14 December 1998*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Sluzbeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik* [Gazzetta Ufficiale della Repubblica serba, sezione dedicata all'istruzione]
- 1991 XL, n. 3, Beograd.
- 1992 XLI, n. 3, Beograd.
- 1996 XLV, n. 6, Beograd.
- Spadijer, R.
- 1999 «Mogućnost zazivljavanja aktivnih metoda u nastavi istorije» [L'uso dei metodi attivi nell'insegnamento della storia], in *Nastava istorije*, V, n. 9, Novi Sad, Casopis Saveza istoricara Jugoslavije, pagg. 156-69.

Prospettive sull'educazione ai diritti dell'uomo nella Repubblica serba

Srbistika Serbica

1998 «Drustvo za obnovu srbistike» [Società per il rinnovamento degli studi serbi], vol. 1, n. 2-3, Centar Pristina.

Tagirov, T.

1998a «Zlocini imaju svoju nacionalnost» [I crimini hanno una nazionalità], *Helsinska povelja*, maggio, Helsinki Committee for Human Rights in Serbia, web site: [www.ihf-hr.org/serbia/](http://www.ihf-hr.org-serbia/).

1998b «Slicice iz Hrvatske: Nema puta naokolo» [Immagini dalla Croazia], in *Helsinska povelja*, settembre, Helsinki Committee for Human Rights in Serbia, web site: [www.ihf-hr.org/serbia/](http://www.ihf-hr.org-serbia/).

Zakon o osnovnoj skoli i podzakonska akta [Gli atti giuridici relativi alle scuole primarie]

1992 «Beoskola», Beograd.

Nota sugli Autori

Hélène Baeyens lavora presso il Centre Universitaire de Recherche Européenne et Internationale dell’Università di Grenoble 2.

Michail A. Bojcov è docente presso il Dipartimento di medievistica della Facoltà di storia presso l’Università di Mosca.

Olga Bombardelli è docente presso il Dipartimento di scienze filologiche e storiche dell’Università degli Studi di Trento.

Neven Budak è docente di Storia medievale croata presso l’Università di Zagabria e docente presso il Dipartimento di medievistica della Central European University di Budapest.

Luigi Cajani è docente presso il Dipartimento di storia moderna e contemporanea della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università «La Sapienza» di Roma.

Charles-Olivier Carbonell è professore emerito di storia contemporanea presso l’Università di Montpellier III.

Keith Crawford lavora presso il Dipartimento di pedagogia dell’Edge Hill University College, Liverpool.

Juan Díez Medrano è professore associato presso il Dipartimento di sociologia dell’Università della California, San Diego.

Snezhana Dimitrova è docente presso il Dipartimento di storia dell’Università «Neophit Rilski» di Blagoevgrad.

Mark Engel lavora presso l’Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sui libri scolastici di Braunschweig.

K. Peter Fritzsche è docente presso l’Università di Magdeburg.

John Hopkin è consigliere presso il Birmingham Advisory and Support Service, ed è segretario onorario dell’Education Standing Committee of the British Geographical Association.

Armin Hüttermann è docente di pedagogia presso l’Istituto Superiore di Pedagogia di Ludwigsburg.

Vera Kaplan è ricercatrice presso il Cummings Center for Russian and East European Studies dell’Università di Tel Aviv.

Despina Karakatsani è docente presso il Dipartimento di studi filosofici e sociali dell’Università di Creta.

Heike Karge lavora presso l’Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sui libri scolastici di Braunschweig.

Mirela-Luminița Murgescu è ricercatrice presso la Facoltà di storia dell’Università di Bucarest.

Aleksandra Petrović è ricercatrice presso l’Institute for Educational Research di Belgrado.

Falk Pingel è vicedirettore dell’Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sui libri scolastici di Braunschweig.

Attila Pok è vicedirettore dell’Istituto di Storia dell’Accademia delle Scienze ungherese e vicedirettore dell’Europa Institute di Budapest.

Milan Ristović è docente presso il Dipartimento di storia della Facoltà di filosofia dell’Università di Belgrado.

Alistair Ross è docente di pedagogia presso la London Metropolitan University ed è coordinatore internazionale del Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network Project (CiCe).

Răzvan Theodorescu è rettore dell'Accademia di storia della cultura e delle religioni di Bucarest.

Rafael Valls è docente presso il Dipartimento di didattica delle scienze sociali dell'Università di Valencia.

Rolf Westheider lavora presso il Dipartimento di cultura e istruzione di «Landkreis Osnabrück».

Recenti pubblicazioni delle Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli

- Roberto Mancini, Francesco Compagnoni, Romeo Astorri et al., *La libertà religiosa tra tradizione e moderni diritti dell'uomo. Le prospettive delle grandi religioni* (Collana del Centro di Studi Religiosi Comparati Edoardo Agnelli)
- Centro Studi Cgm (a cura di), *Comunità cooperative. Terzo rapporto sulla cooperazione sociale in Italia*
- Lorenzo Fischer e Maria Grazia Fischer, *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*
- Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*
- Vladimir A. Kolosov (a cura di), *La collocazione geopolitica della Russia. Rappresentazioni e realtà*
- Cristiano Antonelli e Mario Calderini, *Le misure della ricerca*
- Lionello Lanciotti (a cura di), *Conoscere la Cina*
- Piero Sinatti (a cura di), *La Russia e i conflitti nel Caucaso*
- Roberta Aluffi Beck-Peccoz, *Tempo, lavoro e culto nei paesi musulmani*
- Sergej Filatov e Aleksej V. Malašenko (a cura di), *Islam e politica nello spazio post-sovietico*
- Anthony Reid (a cura di), *Cinesi d'oltremare. L'insediamento nel Sud-Est asiatico*
- Simona Bodo (a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*
- Franco Garelli, Andrea Pacini e Antonella Castellani, *Cooperazione e solidarietà internazionale in Piemonte*
- Jean-Claude Chesnais e Sun Minglei, *Il futuro della popolazione cinese. Declino demografico e crescita economica*

Finito di stampare nel mese di febbraio 2003
dalla Tipolito Subalpina s.r.l. in Rivoli (To)

Grafica copertina di Gloriano Bosio