

**Falk Pingel**

**L'EUROPA - INTEGRAZIONE E TRADIZIONE  
LA RAPPRESENTAZIONE DELLA DIMENSIONE EUROPEA NEI PROGRAMMI  
DI INSEGNAMENTO E NEI MANUALI SCOLASTICI DI STORIA, GEOGRAFIA E  
SCIENZE SOCIALI**

**Premesse politiche**

L'Unione (Economica) Europea fu concepita nel Dopoguerra come un insieme di Stati ad alto livello di industrializzazione. Scopo dell'Unione era di promuovere la loro rapida ripresa economica, di assicurare ad ognuno dei membri un pari diritto di accesso alle materie prime e di impedire l'instaurarsi di monopoli economici o politici. Nel passato l'Unione si è rivelata sufficientemente forte da riuscire ad estendere ai nuovi membri che venivano a farne parte i propri principi economici, e di rafforzare l'economia in regioni meno sviluppate attraverso ampi pagamenti di compensazione ed altre misure di incentivazione, come mostrano gli esempi della Spagna, dell'Irlanda o della Grecia. Con la dissoluzione del blocco socialista, gli accordi di Maastricht e l'allargamento ad Est dell'Unione Europea si pone la domanda, se tale sistema possa venire ampliato a piacimento. L'inclusione di numerosi Paesi la cui produttività è nettamente inferiore al livello dei membri attuali, non andrà forse al di là delle capacità finanziarie ed organizzative del gruppo? L'ampliamento della comunità si è svolto finora prevalentemente in base a premesse già date, rafforzando legami economici e politici preesistenti. Con l'ampliamento ad Est, invece, ci si trova ad affrontare il compito di stabilire, sviluppare e stabilizzare nuovi legami.

La prosperità economica non potrà essere in futuro l'unico punto comune a tenere insieme l'Unione ampliata, dato che le disparità degli standard di vita non si potranno superare in tempi brevi. Il problema non riguarda solo le capacità finanziarie. Esiste fra i cittadini dell'Unione un consenso sufficiente relativo alla decisione di accogliere nuovi Stati membri, di promuoverne lo sviluppo a spese delle finanze pubbliche, e di impegnarsi in uno scambio economico più intenso con i nuovi cittadini - il che significa anche il venirsi a trovare in concorrenza con loro per i posti di lavoro? Per raggiungere un tale consenso è sicuramente necessario avere, oltre ad un minimo di comprensione per la necessità economica dell'ampliamento, anche la coscienza di un'appartenenza comune, in senso sia economico che

politico e culturale, perché altrimenti non sarebbe possibile giustificare gli sforzi necessari all'integrazione dei nuovi membri. In che misura, però, riusciamo a pensare in maniera europea? Il modo in cui concepiamo spazi e culture, è appropriato per un'Europa allargata? Non potrebbero forse andare perdute l'unità interna e la comprensione reciproca che sono state alla base del compromesso del Dopoguerra?

Abbiamo bisogno di comprendere in modo nuovo cosa vuol dire per noi "europeo".

- Le nostre concezioni di spazio geografico, corrispondono alla nozione di identità culturale che abbiamo?
- In che misura una tale concezione globale è necessaria per il funzionamento delle istituzioni politiche ed economiche?
- Vi sono limiti di tipo, per così dire, naturale oppure storico all'estensione degli organi europei?
- Quanto si estende l'Europa? Come sono definiti gli spazi europei in senso politico, culturale, geografico, storico e così via? Cosa li lega, e cosa li divide?
- Definiamo l'Europa attraverso le sue istituzioni, o sono queste ultime solo l'espressione e la forma istituzionale di un legame comune avente radici ben più profonde?
- Quando parliamo di "coscienza europea", intendiamo l'Unione Europea, oppure vi si possono considerare compresi anche i Paesi membri del Consiglio d'Europa?

Una politica europea dell'istruzione potrebbe aiutare a trovare una risposta a queste domande. L'istruzione e l'educazione rientrano però, molto più di altri campi della politica, nella sfera d'azione dello Stato nazionale, in cui i contributi esterni e le regole internazionali continuano ad essere visti solo negativamente. L'istruzione è rientrata e rientra nelle competenze della CEE/UE solo nella misura in cui costituisce la base per una formazione professionale comparabile, che a sua volta è la premessa per garantire la mobilità all'interno dell'Unione, ovvero il diritto dei cittadini di poter lavorare in ognuno degli Stati membri. I programmi scientifici e pedagogici dell'UE promuovono lo scambio di informazioni e l'apprendimento a livello internazionale, ma le relative attività sono sempre concepite come esterne al curriculum, e non hanno alcun influsso sui piani di insegnamento dei Paesi membri. Anche dopo gli accordi di Maastricht, i singoli Stati membri rimangono competenti per i contenuti dell'istruzione. La Commissione, però, rafforza la collaborazione fra di loro e sviluppa misure per aumentare la capacità di comunicazione dei giovani in Europa. La

commissione appoggia progetti che sviluppano materiali per l'istruzione da utilizzarsi in più Stati membri<sup>1</sup>.

A differenza dell'UE, il Consiglio d'Europa si è sin dall'inizio occupato di promuovere l'apprendimento storico-politico a livello europeo<sup>2</sup>. Contrariamente a quanto avveniva nei progetti degli anni Cinquanta o Sessanta, oggi ci si preoccupa non tanto di trovare possibili contenuti comuni dell'insegnamento, bensì di utilizzare approcci metodologici simili e porre domande in maniera analoga. In primo piano non sta il tentativo di fissare date, eventi storici, strutture sociali o dati geografici che possano essere considerati nozioni europee di base. Al centro dell'attenzione sta invece la domanda: in che modo i Paesi, i popoli e le regioni dell'Europa sono state nel passato in rapporto fra di loro, ed in che legami reciproci si trovano al giorno d'oggi? In particolare i programmi del Consiglio d'Europa per la modernizzazione dei metodi dell'insegnamento per la Storia e le Scienze Sociali hanno esercitato negli anni passati il loro influsso sia sui materiali didattici che sui curricula scolastici, ed hanno offerto importanti impulsi per la revisione dei piani di insegnamento nei Paesi appartenuti nel passato al blocco comunista.<sup>3</sup> Di ciò fa parte anche un'istantanea relativa alla misura in cui la dimensione europea è finora stata tenuta in considerazione nell'insegnamento della Storia Contemporanea<sup>4</sup>. Né il Consiglio d'Europa né l'Unione Europea hanno però l'intenzione di formulare un curriculum scolastico comune europeo o di introdurre una materia "istruzione fondamentale europea". Proprio per questo appare ancora più importante rafforzare lo scambio di informazioni fra coloro che si occupano dello sviluppo dei curricula scolastici e gli autori di libri di scuola, non allo scopo di armonizzare i diversi modi di avvicinarsi all'Europa, bensì per rendersi conto della varietà delle interpretazioni e promuovere gli approcci di tipo comparativo, che escludano i ristretti punti di vista nazionali o addirittura nazionalistici.

In questo contributo mi limiterò ad una panoramica sull'insegnamento di Storia, Geografia e Scienze Sociali. In particolare farò riferimento ai risultati di due progetti di ricerca degni di nota, dovuti all'iniziativa ed al finanziamento della Fondazione Giovanni Agnelli. In questi studi ci si è chiesto, se in tali materie vengano gettate le basi per una coscienza storica europea, se vi si affronti il tema di uno spazio culturale europeo e se vi

---

<sup>1</sup> Una buona visione d'insieme delle misure adottate dalla UE nel campo dell'istruzione la offrono K. Schleicher, W. Bos (a cura di), *Realisierung der Bildung in Europa*, Darmstadt, 1994 e K. Schleicher, P. J. Weber, *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970-2000*, vol. 3: *Europa in den Schulen*, Münster, 2002.

<sup>2</sup> Cfr. M. Stobart, *The European Dimension of Secondary Education*, in «Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research», 18, 1996, pp. 11-21.

<sup>3</sup> Dal punto di vista metodologico si vedano soprattutto R. Stradling, *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20e siècle*, Strasbourg, 2001.

venga promossa la coscienza dei diritti del cittadino europeo. Il primo studio, pubblicato su incarico della Fondazione dall'Istituto Georg Eckert per la ricerca internazionale sui libri scolastici<sup>5</sup>, si limitava ancora ai Paesi dell'Europa occidentale e meridionale. Era dunque logico affidare l'incarico di eseguire uno studio più ampio, che tenesse conto delle trasformazioni che dal 1990 si sono verificate sulla carta geografica europea<sup>6</sup>. Negli ultimi anni, una serie di altre istituzioni europee si sono interessate al progetto "L'Europa nell'insegnamento scolastico", contribuendo attivamente con varie pubblicazioni<sup>7</sup>.

Com'è che gli Stati "ritornati in Europa"- come si dice spesso ad esempio nei Paesi baltici o in Polonia - vedono "noi", ossia gli Stati e nazioni "occidentali", che hanno posto i fondamenti per le istituzioni europee? E come é che "noi" vediamo "loro"? A prescindere dalle difficoltà economiche e politiche, siamo mentalmente preparati a riceverli?

### **Orientamento al presente**

L'idea moderna dell'Europa è centrata attorno al processo di integrazione europea, a sua volta rappresentato dall'Unione Europea. In confronto a quest'ultima ogni altro organo, ogni istituzione ed ogni elemento portatore dell'idea di Europa si trova messo in secondo piano nei manuali e nei programmi scolastici. Indipendentemente dal modo in cui l'immagine dell'Europa viene presentata nei dettagli, quando si tratta di sottolineare l'aumento di importanza della dimensione europea nell'insegnamento, le direttive ed i libri scolastici fanno costantemente riferimento al processo moderno di integrazione. Peraltro la maggior parte degli autori di manuali scolastici ritiene che le basi di quei fattori che abbracciano più nazioni

---

<sup>4</sup> Cfr. F. Pingel, *The European home: representations of 20<sup>th</sup> century Europe in history textbooks*, Strasbourg, 2000 (ed. francese: *La maison européenne: répresentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*).

<sup>5</sup> Aa. Vv., *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, 1994; F. Pingel (a cura di), *Macht Europa Schule. Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt/M., 1995.

<sup>6</sup> Cfr. F. Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2003.

<sup>7</sup> Si veda fra l'altro il volume relativo al convegno *Zeit-Fragen. Europäische Geschichtskultur im 21. Jahrhundert*, "Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland" ("Casa della Storia della Repubblica Federale Tedesca"), Bonn, 1999 (ed. inglese: *The Culture of European History in the 21<sup>st</sup> Century*); la serie della Fondazione Körber «Shaping European History» (S. Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness*, Hamburg, 2001; J. Leeuw-Roord, *History for Today and Tomorrow. What does Europe Mean for School History*, Hamburg, 2001); si veda anche il sito internet <[www.eustory.org](http://www.eustory.org)>. In particolare Euroclio, l'associazione degli insegnanti di Storia europei, ha dato un contributo sostanziale alla collaborazione istituzionale a livello europeo con seminari e progetti regionali di Storia (si veda anche il sito internet <[www.eurocliohistory.org](http://www.eurocliohistory.org)>).

e Paesi e che hanno portato alla costituzione di una società europea siano da ricercare nel medioevo o che, in ogni caso, essi risalgano perlomeno al medioevo.

Il concetto di Europa dei manuali scolastici è caratterizzato da un'idea di civilizzazione intesa in senso europeo-occidentale. Tale idea viene riempita con un contenuto di storia e di forme sociali legato alle grandi potenze e nazioni culturali dell'Europa che hanno avviato e portato avanti il processo di integrazione: ossia in prima linea la Francia, la Germania e l'Italia. Anche della Gran Bretagna si tiene conto in maniera particolareggiata. La Russia viene ridotta sostanzialmente alle sue epoche o europee o di politica mondiale, ossia i periodi di Pietro il Grande, delle Guerre Mondiali e del Socialismo. Il suo nuovo ruolo rimane poco chiaro. Dato che non prende parte al processo moderno di integrazione, non appartiene in senso strettamente politico all'Europa; ciò viene però a trovarsi in contraddizione sia con l'influsso che la Russia ha storicamente esercitato sull'Europa, sia con la definizione geografica, secondo la quale essa appartiene almeno in parte all'Europa, che di solito trova il proprio confine orientale in corrispondenza della linea Urali-Volga.

L'allargamento dell'Unione Europea non ha modificato questa tendenza a concentrarsi sulle grandi potenze europee, che già l'analisi dei manuali scolastici svolta dell'Istituto Georg Eckert negli anni Novanta aveva messo in evidenza. Dell'Europa sudorientale si tiene, sí, maggiormente conto, ma esclusivamente in qualità di zona di conflitti. Gli Stati dell'Europa centrale ricevono solo poco più spazio che non in precedenza, ed in ogni caso ci si occupa sostanzialmente delle trasformazioni degli anni Ottanta e Novanta. È interessante notare che lo stesso vale anche - ed addirittura in misura crescente - per la maggior parte dei manuali e programmi scolastici dei Paesi europei centrali e sudorientali, anche se qui l'accento si posa di meno sugli ultimi due decenni. In primo piano si trovano piuttosto i problemi relativi all'epoca che va dagli ultimi anni dell'Ottocento alla fine della seconda guerra mondiale. Più spesso ed in maniera più dettagliata che non nei manuali scolastici dell'Europa settentrionale, meridionale ed occidentale, i conflitti legati alla dissoluzione del blocco comunista vi vengono visti sullo sfondo dello sviluppo nazionale avviatosi nell'Ottocento, per il quale i trattati di pace successivi sia alla prima che alla seconda guerra mondiale non avevano trovato una soluzione stabile che risultasse accettabile per i popoli in questione. A parte la critica all'imperialismo europeo legata a tali temi, i manuali scolastici dei Paesi dell'Europa centrale e sudorientale sottolineano il legame con l'Europa occidentale e rappresentano l'aggancio allo sviluppo dell'Occidente europeo implicitamente o esplicitamente come il fine principale del movimento storico avviatosi con la caduta del sistema comunista.

Tutto ciò ha lo svantaggio che - ad eccezione della propria nazione - l'intera regione dell'Europa sudorientale e centrale limitrofa non viene praticamente mai trattata in modo particolareggiato, trascurando tradizioni positive e non sviluppando quindi nessuno dei concetti per il futuro a partire dalla regione stessa. Al momento, i Paesi un tempo appartenenti all'area di influenza dell'Unione Sovietica non tendono a sviluppare un'autocoscienza regionale che metta in risalto i legami passati e presenti con gli Stati vicini, dato che questi ultimi vengono sentiti come concorrenti per un ingresso nell'UE il più rapido possibile.

Questa tendenza sia della politica generale che dei programmi e dei libri scolastici corrisponde pienamente agli interessi di alunne ed alunni, che vogliono soprattutto sapere come vive la gente in Germania, Francia o Scandinavia. L'orientamento europeo significa qui, allo stesso tempo, il voltare le spalle al vicino e ad un passato recente caratterizzato da conflitti, ed il rivolgersi a tradizioni generiche di indipendenza nazionale, di impronta cristiana, di prosperità economica e di sicurezza sociale definite come europee. Con questi sentimenti positivi di "ritorno in Europa" viene però a mescolarsi tanto più scetticismo, quanto più a lungo dura il processo di integrazione. Eppure anche la crescente insoddisfazione ha finora solo rafforzato l'idea di dover imparare dall'Europa, per realizzare il più in fretta possibile le premesse per l'aggancio politico, economico e culturale.

Sotto questo punto di vista, l'istruzione gioca un ruolo sempre più importante. Alcuni ministeri per l'educazione - ad esempio quello della Polonia - hanno iniziato a promuovere lo sviluppo di specifici materiali per l'insegnamento, oppure ad indire concorsi fra gli alunni<sup>8</sup>, con lo scopo di rendere possibile l'approfondimento di singole parti dei programmi, ed in parte anche la loro trattazione con nuove finalità. La revisione dei programmi e la stesura di nuovi manuali scolastici, però, non solo richiedono notevole impiego di tempo, ma portano spesso anche ad inopportune discussioni politiche sul rapporto fra contenuti di insegnamento nazionali ed internazionali, laddove "internazionali" in concreto di solito sta per "europei". Tali discussioni hanno avuto ed hanno tuttora luogo soprattutto in Russia, in Romania, nella Slovacchia, in Polonia, in Serbia e nei nuovi Stati creatisi dopo la dissoluzione della Jugoslavia socialista. Il punto centrale dei dibattiti è soprattutto l'indirizzo dell'istruzione storico-politica, oscillante fra i due estremi del "primato della coscienza nazionale" da un lato e dell'"orientamento alle esigenze europee" dall'altro.

---

<sup>8</sup> Si vedano qui anche i risultati del *network* dedicato ai concorsi "eustory" realizzato dalla Fondazione Körber di Amburgo: D. B. Eilinghoff (a cura di), *EUSTORY, the network of history competitions in Europe; with material from Germany, Poland, Russia, Slovenia, Turkey and the Ukraine*, Hamburg, 1999.

Ciò può dar luogo ad una fertile concorrenza di approcci differenti, come si è visto in Croazia, e anche - in misura minore - in Romania, dà però spesso occasione ai ministeri di fare in modo che la storia nazionale e lo spazio definito secondo criteri nazionali o etnici continui come in passato ad occupare la maggior parte dello spazio nei piani di insegnamento e nei manuali scolastici. Al presente si osserva in particolare in Serbia una ripresa della nazionalizzazione del concetto di storia, senz'altro legata all'impiego di metodi didattici moderni (come ad esempio ricche illustrazioni, testi semplificati, selezione più attenta di eventi, dati numerici e fatti, presentati peraltro in maniera molto ampia).

In Bosnia-Erzegovna non è stato ancora possibile soddisfare la richiesta di una educazione scolastica integrata, avanzata della comunità internazionale, che preme per la realizzazione delle condizioni di pace di Dayton. I manuali ed i programmi scolastici tengono di solito solamente conto del punto di vista di una delle tre popolazioni costituenti il Paese (Croati - cattolici, Serbi - ortodossi, Bosniaci - musulmani). Anche se le scuole sono, in linea di principio, aperte a tutti gli alunni, nella pratica sono però venute a costituirsi molte scuole monoetniche o a dominanza di un singolo gruppo della popolazione, le quali non lasciano agli alunni appartenenti alle relative minoranze alcuna possibilità di far valere il proprio bagaglio culturale. Questa forma di segregazione etnica dell'istruzione non costituisce peraltro un ostacolo per l'impegno verso l'Europa o per prudenti tentativi di prendere coscienza di tradizioni comuni europee. L'Europa diviene qui però nient'altro che un veicolo per esporre le conquiste culturali e l'indipendenza della cultura del proprio gruppo di appartenenza nell'ambito del grande contesto europeo. L'Europa non apre dunque di volta in volta lo sguardo verso "l'Altro", bensì rafforza "il Proprio" nel sentimento di appartenenza ad una civilizzazione considerata come superiore<sup>9</sup>.

L'idea di una Europa come "cultura mista", con confini e paradigmi culturali variabili non è compatibile con tutto ciò. Un manuale di Storia sviluppato per la Federazione di Bosnia ed Erzegovina, che sostanzialmente rispecchia punti di vista bosniaco-musulmani, disegna l'immagine di una Europa "araba", "cristiana" e "ottomana" per l'epoca del basso medioevo e della prima età moderna. L'utilizzo di tali attributi per l'Europa appare inaccettabile dal punto di vista croato o serbo, secondo cui l'Europa risulta unita indissolubilmente alla tradizione cristiana e può essere vista solo in contrasto rispetto allo spazio arabo-musulmano.

---

<sup>9</sup> Cfr. Ch. Koulouri, *Clio in the Balkans*, Salonico, 2002; P. D. Xochellis, Fotini L. Toloudi (a cura di), *The image of the "other"/neighbour in the school textbooks of the Balkan countries*, Atene, 2001; W. Höpken (a cura di), *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotype und Gewalt in Südosteuropa/Oil on fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, Hannover, 1996; F. Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa ...*, cit.

Una coscienza dell'istruzione che, da un lato, vede il nocciolo dell'identità storico-politica in una nazione intesa - o desiderata - etnicamente omogenea mentre, dall'altro, guarda ad un futuro culturale e sociale in un'Europa organizzata istituzionalmente, non contribuisce inoltre in alcun modo alla comprensione delle società di immigrazione sempre più multiculturali, che in Europa si avviano a costituire la norma. Molti degli Stati nuovi, o nuovamente costituitisi, non corrispondono agli ideali autoimposti di omogeneità etnica o culturale. Gli autori di manuali scolastici degli Stati dell'Europa sudorientale fanno solo ora i primi timidi tentativi di tematizzare le minoranze del proprio Paese<sup>10</sup>. Popoli diversi dalla “nazione titolare” vengono di solito presi in considerazione come elementi esterni e sostanzialmente come fattori di conflitto. Questo atteggiamento appare particolarmente problematico quando la propria etnia viene trattata estesamente in qualità di minoranza all'estero (dando così implicitamente o esplicitamente la possibilità di costruire pretese territoriali), mentre allo stesso tempo si evita di parlare delle minoranze presenti all'interno del proprio Paese. Questo tipo di posizioni etnico-nazionali hanno trovato espressione, ad esempio, nei manuali scolastici macedoni nella seconda metà degli anni Novanta, dando luogo a critiche da parte di greci, bulgari e albanesi. Le minoranze e gli immigranti devono venire presi maggiormente in considerazione nei manuali e nei programmi scolastici di molti Paesi, in modo che gli alunni ricevano un'immagine realistica della società in cui crescono. La separazione, ricca di conflitti, dalla fase sovietica o socialista costituisce tuttora un ostacolo a vedere obiettivamente ed in maniera egualitaria gli altri popoli della propria regione, e ciò in particolare nell'Europa sudorientale. Approcci positivi, tesi a sviluppare una coscienza civile democratica che superi le divisioni etniche, si ritrovano soprattutto nei materiali per l'insegnamento prodotti con l'aiuto di organizzazioni internazionali come il Consiglio d'Europa oppure la Civitas.

In generale, le direttive didattiche ed i manuali scolastici per le Scienze Sociali nei Paesi dell'Europa occidentale e meridionale si preoccupano di introdurre ai diritti e doveri del cittadino europeo. In particolare, i libri di testo tedeschi e francesi hanno da questo punto di vista un approccio il più concreto possibile. Ad esempio domandano: perché devo partecipare alle elezioni del parlamento europeo? Quali diritti posso rivendicare in qualità di cittadino europeo? Inoltre riportano le opinioni di giovani che prendono posizione a favore o contro l'integrazione europea, e aiutano a formulare e a discutere nel corso della lezione aspettative e timori. Oltre a ciò, offrono anche, come quasi tutti i manuali scolastici dei vecchi Stati

---

<sup>10</sup> Cfr. *Minderheiten im Schulbuch: Südosteuropa/Minorities in Textbooks: South-East Europe*, in «Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research», 2, 2001 (23).



membri UE, una ricca collezione di statistiche sull'economia e la vita sociale. In futuro sarebbe necessario sottolineare i cambiamenti a cui sarà esposta un'Europa allargata: la crescita delle differenziazioni interne, l'iniziale aumento dell'inomogeneità sociale, e, perlomeno nei lunghi tempi, il livellamento degli standard di vita. L'unità non sarà raggiungibile senza suddivisioni a livello regionale. Già oggi esistono trattati che non legano tutti i membri dell'Unione, oppure che comprendono anche Stati non membri: ad esempio gli accordi di Schengen o l'unione monetaria. Gli accordi per l'ingresso nell'Unione conterranno clausole che comporteranno per un tempo relativamente lungo una partecipazione ineguale ai diritti degli Stati membri. Il potenziale di violenza potrebbe aumentare. Già adesso gli Stati membri non sono riusciti a risolvere conflitti legati a minoranze o divisioni culturali-religiose o etniche, come nell'Irlanda del Nord o nella Spagna settentrionale.

Cipro diviene membro dell'UE senza che sia stato risolto il conflitto con la Turchia e con la popolazione turco-cipriota. Nessun tentativo di discutere insieme sui manuali scolastici ha finora avuto successo. I manuali scolastici greco-ciprioti fanno riferimento alla tradizione ed alla coscienza nazionale greche e si sforzano ben poco di rispettare la difficile situazione della popolazione turco-cipriota, che, se desidera l'unificazione, si trova a combattere su due fronti: contro la dominanza turca da un lato e quella greca dall'altro. Finora l'Europa non ha saputo offrire alcun concetto d'azione comune che riuscisse a rendere compatibili le differenze culturali, le disparità sociali e le opinioni politiche divergenti presenti al momento.

### **La sfida globale e l'unità europea**

Non è solo l'Europa a trovarsi oggi al centro dell'attenzione. All'integrazione forzata si accompagna, o addirittura si sovrappone, la globalizzazione della comunicazione, dei flussi economici e del comportamento nei consumi di gran parte della popolazione mondiale. In tali condizioni non è possibile, almeno per quel che riguarda la scuola secondaria, limitarsi ad una visione eurocentrica del mondo in relazione alla coscienza storico-politica ed all'orientamento geografico.

I programmi di storia di vari Paesi prevedono, almeno per la scuola secondaria, che “nazione”, “Europa” e “mondo” vengano trattati ciascuno in un proprio corso. Almeno il Ventesimo secolo viene trattato anche da un punto di vista globale; in alcuni manuali di storia italiani è addirittura questa prospettiva a predominare, mentre i manuali di storia spagnoli, tedeschi o francesi dedicano alla globalizzazione almeno un capitolo a parte. In maniera

ancora più pronunciata sono i manuali scolastici di geografia a puntare lo sguardo sulla connessione a livello mondiale fra economia e comunicazione. Da questo punto di vista sono degni di nota soprattutto i libri di testo spagnoli. L'editore SM, nella sua nuova serie "milenio 2000", pone all'inizio dei capitoli di geografia, che hanno un orientamento tematico, una cartina mondiale in cui si identificano le regioni interessanti in relazione al tema trattato. In questo modo si posa in un primo momento l'attenzione sull'intero globo terrestre, anche quando poi vengono trattati in dettaglio solo pochi esempi.

Il peso dato di volta in volta alle porzioni dedicate al proprio Stato, all'Europa ed al mondo varia molto a seconda del Paese. In particolare sono gli Stati che hanno raggiunto o riottenuto l'indipendenza nazionale solo in seguito al crollo del sistema sovietico a porre la propria nazione, il proprio Stato ed il relativo territorio al centro dell'insegnamento e del processo di costruzione di identità che è lo scopo dell'insegnamento stesso. Nei libri di testo relativi all'età moderna la storia nazionale occupa spesso più della metà dello spazio disponibile. Al contrario, in molti dei vecchi Paesi membri dell'Unione Europea tale porzione è scesa nel corso degli ultimi due decenni al di sotto di quel valore. I paesi baltici e quelli dell'Europa centrale (come tali si definiscono di solito la Polonia, la Repubblica Ceca, la Slovacchia e l'Ungheria, ma anche, ad esempio, la Romania) si sentono particolarmente legati alla tradizione improntata all'Europa occidentale, e così nei loro manuali scolastici l'Europa, intesa come organizzazione e civilizzazione, riceve grande attenzione, non lasciando così di fatto alcuno spazio per la prospettiva mondiale. Un approccio internazionale è qui, sostanzialmente, un approccio europeo.

Come si può riuscire ad afferrare questa Europa? Fino alla fine degli anni Ottanta, confini e distanze erano segnati dalla linea che divideva l'"Ovest" dall'"Est", la democrazia dalla dittatura, la libera economia di mercato dall'economia pianificata. Anche le carte geografiche indicavano tramite l'utilizzo di colori differenti come l'Europa fosse politicamente divisa in due. Oggi gli autori si sentono meno sicuri dei confini interni ed esterni dell'Europa. Un libro di storia tedesco rinuncia completamente a disegnare confini, e chiede agli alunni stessi come si potrebbe definire l'Europa. Difatti, né la storia, né la geografia o la politica offrono a questa domanda risposte chiare, e soprattutto compatibili fra di loro<sup>11</sup>. La risposta, dobbiamo cercarla noi. Gli autori, però, non sempre procedono verso nuove domande o invitano gli alunni a fare nuove scoperte lasciando dietro di sé vecchi concetti. Un libro di geografia tedesco apparso nel 1995 mostra i "confini dell'Europa orientale, centrorientale e sudorientale". Lo spazio così definito corrisponde esattamente ai Paesi un tempo socialisti o

comunisti. La geografia dei quattro punti cardinali si rivela essere una geografia politica, che non raggruppa le regioni in base ad una descrizione fisica, bensì gli Stati in base ad un concetto politico, in questo caso oramai anche superato.

Lo sguardo rivolto ad Ovest fa apparire i Paesi dell'Est come se fossero agli estremi limiti dell'Europa. L'“Europa russa”, come si esprime un manuale di geografia italiano<sup>12</sup> - e con questa espressione si indicano l'Ucraina, la Bielorussia, la Moldavia e la Federazione Russa - è evidentemente di poco interesse dal punto di vista dell'integrazione. Un altro manuale di geografia italiano include anche gli Stati baltici nella regione detta “l'Europa dell'ex Unione Sovietica”. Ci sembra però molto dubbio se sia lecito costruire una zona geografica sulla base di un sistema politico che ha già cessato di esistere. Nei libri di storia e di geografia ci si occupa più dettagliatamente solo della Russia, per via delle sue grandi dimensioni, del suo ruolo storico e della sua varietà geografica.

Anche se il concetto attuale di Europa è caratterizzato soprattutto dal moto di integrazione del presente, l'idea di un'Europa unita ha comunque radici storiche, di cui si parla in molti libri scolastici e programmi di insegnamento. Tali radici affondano soprattutto nell'“eredità culturale comune”, per usare l'espressione di un libro scolastico svizzero<sup>13</sup>. Come prova di ciò, il testo cita ad esempio “l'influsso del diritto romano fino al presente”, “la diffusione dell'ordine dei Francescani verso il 1300” (che chiaramente rappresenta la “cultura cristiano-occidentale” di cui si è parlato in precedenza) ed i “monumenti architettonici del Barocco”, la cui diffusione in Europa è riportata su una cartina. I segni riportati sulla cartina si concentrano in una fascia che, partendo dall'Inghilterra meridionale, si estende, seguendo la linea del Reno, fino all'Italia settentrionale, e pone così in rilievo come zona di tradizione culturale un territorio in cui oggi si riscontra la massima concentrazione di attività economiche, come mostrato da altre cartine. Ci si concentra sugli Stati fondatori della CEE. Una parte del Nord, le zone degli Stati baltici, ma soprattutto della Russia, dell'Ucraina e della Bulgaria, praticamente non partecipa dell'eredità culturale dell'Europa. Da criticare è qui non soltanto la scelta dei criteri, da cui deriva un quadro unilaterale, ma anche il fatto che quegli stessi criteri vengano addirittura utilizzati in maniera insufficiente, ed ancora una volta a favore dell'occidente. Ad esempio, non si tiene conto di Vilnius, che pure è una città ricca di monumenti architettonici del Barocco. Nel complesso gli autori vedono come eredità

---

<sup>11</sup> Cfr. B. Heinloth et. al. (a cura di), *Geschichte für Gymnasien 10*, Oldenbourg, München, 1997, p. 141.

<sup>12</sup> S. Bertolazzi Minucci, *Fare geografia*, Istituto Grafico De Agostini, Novara, 1998 (II ed.).

<sup>13</sup> D. Bachofner et. al., *Das GEObuch. Geografie für die Sekundarstufe 1*, Band 1, Klett u. Balmer, Zug, 2001, p. 22.

soprattutto le costanti, e meno le rotture, le rivoluzioni, le guerre che hanno portato desolazione su tutto il continente. Rimane nel complesso isolata l'indicazione degli autori del citato libro svizzero che “si deve tenere conto anche della storia più recente”. In concreto si fa riferimento al “profondo desiderio di una pace duratura”, derivato dai “tumulti della seconda guerra mondiale”. L'Europa come ordinamento di pace, questo è di fatto un motto per la creazione delle moderne organizzazioni europee ed allo stesso tempo un compito per il futuro. Così molti autori di libri scolastici scelgono la caduta del muro di Berlino come simbolo della nuova Europa, così come il confine fra la Germania Est ed Ovest era il simbolo della divisione del continente.

Stranamente, proprio nelle numerose cartine relative all'Europa nei manuali di geografia, il continente viene rappresentato solo raramente nella sua interezza. Prevalentemente si rappresenta l'Europa intera quando si parla non delle sue caratteristiche geografiche, ma della sua struttura politica. L'unità geografico-economica o geografico-sociale sembra essere così debole, che l'Europa finisce per mostrarsi per lo più in porzioni che pongono in rilievo particolari caratteristiche di una regione. Come sulle cartine relative all'eredità storica, anche qui i dati si concentrano nella zona dell'Europa occidentale, mentre la “periferia” tende ad assimilarsi a questo “centro”, traendo allo stesso tempo profitto dalla sua attività. La contrapposizione Est-Ovest non è ancora superata, ma in linea di principio non costituisce un ostacolo per l'unità dell'Europa. I manuali di geografia italiani, che spesso descrivono ancora singoli Paesi - a differenza di molti libri scolastici dell'Europa occidentale e settentrionale, che hanno oramai una divisione in capitoli puramente sistematica - dedicano spesso proprio per questo motivo più spazio alla trattazione dell'Est e del Sudest europeo. Se l'Occidente europeo si distingue per la sua capacità di adattarsi rapidamente alle esigenze di una economia globalizzata, la parte orientale dell'Europa si trova a dover superare con difficoltà profondi cambiamenti sociali: “In occidente, rapidi adattamenti” e “In oriente, profonde trasformazioni”<sup>14</sup>. Già la scelta delle parole segnala il successo ad Ovest, mentre l'esito ad Est rimane incerto. Gli autori italiani, come quelli spagnoli, ripongono grandi speranze nella crescente mobilità al di là dei confini nazionali: sono convinti che in questo modo gli esseri umani possano avvicinarsi gli uni agli altri anche spiritualmente.

Comunque, ogni tanto le cartine parziali si aprono ad una visione complessiva, che, se procede in maniera comparativa, non può più distinguere in maniera definita il centro dalla periferia. Alcuni degli antichi centri industriali del Nord della Francia o della Germania occidentale, ad esempio, sono rimasti indietro rispetto alle avanguardie del processo di

modernizzazione, come la Finlandia del Sud (oppure la Norvegia, ricca di petrolio). Questo dato di fatto non viene rappresentato chiaramente nella maggior parte delle cartine di geografia economica, che in ogni caso riportano solo in maniera parziale i Paesi nordici. Un buon esempio è quello del manuale italiano *Fare Geografia*, che tratta sotto il titolo “Sistema Europa” temi generici come l’“urbanizzazione”, rendendo possibile, ad esempio, di porre l’accento anche sull’Europa orientale<sup>15</sup>.

### **L'insegnamento nella teoria e nella pratica**

D'altro canto, sono anche i meccanismi psicologici dell'apprendimento a rendere difficile agli alunni il compito di prendere le distanze della storia nazionale quale punto di partenza e centro della coscienza storica, e di far propri i fondamenti della responsabilità globale e del pensiero europeo. Già gli studi di Piaget avevano suggerito l'ipotesi che le idee di spazio e tempo si formino nei giovani a partire dall'esperienza concreta per svilupparsi poi ad afferrare le dimensioni costruite, che non possono venire comprese prima del quindicesimo o sedicesimo anno di vita, momento in cui molti giovani dell'Europa hanno già terminato la scuola dell'obbligo<sup>16</sup>. Le rilevazioni empiriche tendono più a confermare che non a mettere in dubbio le ricerche di Piaget, sebbene non vi siano ancora su questo tema risultati sufficientemente sicuri dal punto di vista teorico e quantitativo.

Sul concetto di nazione e di Europa negli alunni delle scuole sono state svolte ricerche soprattutto presso l'*Institut National de Recherche Pédagogique* in Francia. Tali ricerche sono giunte alla conclusione che alunni ed alunne del primo livello della scuola secondaria concepiscono il termine “nazione” ancora prevalentemente come un dato naturale, legato ad un territorio ed a confini ben precisi. Spazi più astratti, che non siano di per se stessi definiti in maniera certa e che soprattutto non vengano sperimentati e confermati nel quotidiano, sembrano invece possedere un “significato” minore, inteso nel senso di “importanza” e “comprensibilità”. Come oggetto dell'insegnamento, tali spazi vengono considerati più difficili e meno interessanti<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> G. Bacchi *et. al.*, *Attraverso i territori*, Bulgarini, Firenze, 1998, pp. 178-179.

<sup>15</sup> S. Bertolazzi Minucci, *Fare geografia...*, cit., p. 118.

<sup>16</sup> Cfr. J. Piaget, *The development in children of the idea of homeland and of relations with other countries*, in «International Science Bulletin», 3, 1951, pp. 561-578; id., *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde* (con 18 collaboratori, introduzione di H. Aebli), Stuttgart, 1971.

<sup>17</sup> Cfr. N. Titiaux-Guillon, M. Solonel, *Europe et enseignement: quelques questions autour des valeurs*, in «Recherche et Formation», 31, 1999, pp. 153-162; N. Titiaux-Guillon (a cura di), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire au collège et au lycée*, Paris, 2000.

Anche gli studi del *Children's Citizenship and Identity in Europe* hanno confermato come i bambini prima si creino rapporti di identità nell'ambito personale, ossia soprattutto familiare, (a partire dal secondo anno di vita), poi passino a conquistare le regioni geografiche vicine (dal settimo anno di vita) ed i gruppi sociali più grandi (ad esempio la classe scolastica), per essere solo alla fine in grado di comprendere e “far propri” gruppi o spazi astratti come la nazione o l'Europa (a partire circa dall'undicesimo anno di vita)<sup>18</sup>.

Fra le unità astratte, è solamente la nazione ad avere un significato in apparenza concretamente afferrabile. I suoi membri sembrano essere identificabili in maniera chiara, e differenti dagli altri. Chi siano “i tedeschi”, “gli italiani” o “i bulgari” sembra essere chiaro per tedeschi, italiani e bulgari; ma già alla domanda, se ed in che misura essi siano europei, sono possibili risposte molto differenti. Gli alunni ed alunne assorbono il concetto di nazione come una costante della “propria” storia, spesso senza rendersi conto dei suoi molti cambiamenti di significato dal medioevo fino ad oggi. Molte rappresentazioni della Storia - ed in particolare le cartine geografiche - favoriscono questo atteggiamento, perchè trasportano le nazioni di oggi, spesso collegate ai corrispondenti Stati nazionali, in tempi passati in cui esse avevano in realtà un significato completamente diverso - e spesso anche una differente estensione. L'Europa ed il mondo vengono aggiunti, in seguito, come ulteriori categorie dell'esperienza della storia e dello spazio, che si trovano in un rapporto di tensione rispetto alla categoria “originaria” di nazione.

In confronto, da un lato, al rapporto con la propria nazione o etnia e, dall'altro, al fascino della diversità di luoghi o tempi molto lontani, l'Europa si presenta come un punto di mezzo decisamente astratto, con un significato nel presente ancora diffuso ed un futuro aperto. Sebbene i giovani abbiano un atteggiamento decisamente filo-europeo<sup>19</sup>, pure non mostrano quasi alcun interesse a scegliere l'Europa come tema di lezione. Nei casi in cui è possibile scegliere liberamente fra diversi temi dei corsi, l'Europa si piazza di solito verso il fondo della lista dei temi più richiesti<sup>20</sup>. Agli alunni ed alle alunne risulta difficile formulare temi o domande interessanti legati all'Europa.

---

<sup>18</sup> A. Ross, *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 id. (a cura di), *Young citizens in Europe*, London, 1999, pp. 37-44.

<sup>19</sup> Vedere i risultati dei sondaggi di opinione dell'UE presso Eurobarometer: all'indirizzo internet <[esis.org/en/data\\_service/eurobarometer](http://esis.org/en/data_service/eurobarometer)>.

<sup>20</sup> Cfr. I. U. Paul, *Einheit, Vielfalt, Zwiespalt. Nationale Identität und europäisches Bewusstsein in Westeuropa*, in H. Gies (a cura di), *Nation und Europa in der historisch-politischen Bildung*, Schwalbach/Ts., 1998, pp. 73-100; E. Kolinsky, *Europa als Abstieg. Eine Untersuchung zum Europabild im Schulbuch für den Geschichtsunterricht in Grossbritannien*, in F. Pingel (a cura di), *Macht Europa Schule...*, cit., pp. 217-262.

Le nazioni, i continenti ecc. sono suddivisioni nate da processi storici che permettono l'orientamento. Quando tali concetti vengono ad essere pensati sin da principio come parte di un tutto, nessuno di loro può più raggiungere il rango di un “prima” cognitivo, bensì al massimo quello di un “prima” storico. È dunque vero che sia le scoperte della psicologia dell'apprendimento che l'esperienza sconsigliano di iniziare con l'universale, nel nostro caso con il mondo intero, la sua struttura di mari, continenti ed atmosfere, e con la comparsa dell'uomo, prima di passare ai singoli dettagli? Se gettiamo uno sguardo nei manuali di storia per il primo apprendimento, ci accorgiamo che spesso è di fatto proprio questo il punto di partenza scelto. I manuali iniziano con i primi stadi di sviluppo “dell'umanità”, per poi passare alle cosiddette “antiche culture”. Ma non appena l'umanità si suddivide in gruppi politicamente uniti - cosa che avviene già nel corso del primo anno di insegnamento di storia e geografia - abbandoniamo la prospettiva universale e ci concentriamo - troppo presto e senza una necessità inerente - sul “proprio” gruppo e sulla “propria” civilizzazione, perdiamo di vista il tutto e costruiamo “gli altri”, come se il processo storico fosse nel contempo anche la base necessaria per la nostra comprensione.

### **Prospettive**

Per concludere, dirigiamo nuovamente lo sguardo al manuale di geografia svizzero<sup>21</sup>. Il capitolo dedicato in questo libro di testo all'Europa è particolarmente interessante, poichè - sebbene esso provenga da un Paese non membro dell'Unione - presenta tutte le caratteristiche della rappresentazione dell'Europa tipiche dei nuovi manuali scolastici, che possono quindi venir elencate riassuntivamente utilizzando questo esempio:

- L'Unione Europea costituisce il punto di fuga della rappresentazione.
- L'idea di Europa ha però radici storiche, che vanno ricercate soprattutto “nell'eredità culturale comune”.
- I criteri relativi all'eredità comune si riferiscono soprattutto all'Europa meridionale ed occidentale, in misura minore anche all'Europa centrale. L'Est ed il Nord quasi non vengono presi in considerazione.

---

<sup>21</sup> D. Bachofner et. al., *Das GEObuch...*, cit., pp. 22 e ss.

- All'inizio del capitolo si trova una citazione enfatica, un estratto dal famoso discorso di Zurigo di Churchill del 1946: “Dobbiamo creare qualcosa di simile agli Stati Uniti d'Europa...”. L'Europa sembra essere un dovere politico.
- Dopodiché, si passa ad una lista delle “più importanti stazioni nello sviluppo dell'UE”, per poi passare alle disparità economiche al suo interno. Prevalde un'analisi distanziata dei fatti, anche se gli aspetti di tipo emotivo vengono menzionati.
- Si conclude con una discussione dei pro e contro relativi alla possibile entrata della Svizzera nell'UE. Si invitano gli alunni a formarsi una propria opinione ed a “motivare con tre argomenti” le proprie “gioie o preoccupazioni” in proposito.
- Infine, una cartina mostra come la Svizzera sia circondata dall'UE. La comunità allargata risucchia i “non-ancora-membri” con un'attrazione a cui questi quasi non possono opporsi.

La storia ed il presente indicano nella stessa direzione: la costruzione di un'Europa integrata ed allargata.