

“Teaching Europe”. Firenze, 15-16 giugno 2001

Umberto Baldocchi – Stefano Bucciarelli

Si è svolto a Firenze, nei giorni 15 e 16 giugno, il convegno di studio *Teaching Europe*, organizzato dall'Istituto Universitario Europeo (prof. Raffaele Romanelli) e dal Centro Robert Schuman. Si è trattato di un convegno di studiosi ed accademici, i cui risultati ci sembrano però di grande rilievo anche per insegnanti ed operatori scolastici. Il Convegno non ha visto infatti solo l'intervento di rappresentanti del mondo universitario: erano presenti rappresentanti di istituzioni europee legate all'insegnamento scolastico della storia come il dr. Falk Pingel, direttore del *Georg Eckert Institut* di Braunschweig per la ricerca comparativa sulla manualistica scolastica, la dr. Joke van der Leeuw-Roord, direttore esecutivo di EUROCLIO, l'associazione che raggruppa le associazioni di insegnanti di storia europei ed il dr. Giuseppe Massangioli, capo divisione del settore educazione e cultura della Commissione Europea.

La *dimensione sovranazionale* del fatto educativo in Europa è un obiettivo strategico recente dei trattati e delle politiche comunitarie, ma anche un elemento sempre più all'ordine del giorno, nonostante resistenze e perplessità dei singoli Stati.

Un'Europa delle istituzioni è oggi in piena costruzione. Ma l'educazione in Europa si è costruita a partire dal XIX secolo attorno allo spazio culturale e geografico dello Stato-Nazione. L'immagine dell'Europa si è intrecciata e fusa con quella dello Stato-Nazione. Per chi si propone l'obiettivo di aggiornare i sistemi educativi, rivedere i curricula scolastici, ridisegnare le finalità dei sistemi scolastici, il problema dell'immagine dell'Europa e delle sue relazioni con l'immagine della nazione è uno di quelli maggiormente ineludibili.

Il Convegno si è occupato, in rigorosa successione logica, di tre aspetti del problema: quello dell'immagine della nazione nei testi di storia, quello dell'immagine dell'Europa nei testi di storia, quello delle possibili identità

europee da progettare e delle identità nazionali da rifondare. Alcuni degli interventi ci sono sembrati di notevole rilievo per il loro impatto sul ripensamento critico di alcuni aspetti della storia insegnata. Aspetti che sono stati alquanto marginali sinora nel dibattito italiano, un dibattito decisamente condizionato da una attenzione eccessivamente rivolta più all’aspetto operativo delle metodologie didattiche (viste come una sorta di *passé-partout* per la soluzione di tutte le difficoltà della storia insegnata), che alle strutture cognitive dei curricula e dei moduli.

Non potendo qui dar conto di tutti gli interventi, né pensando minimamente di poter offrire conclusioni ad un dibattito che, lungi dal potersi considerare esaurito, appare per molti aspetti appena agli inizi, ci limitiamo a presentare alcuni stimoli offerti alla discussione da alcuni degli intervenuti.

Nella prima sessione, dedicata alla costruzione delle identità nazionali attraverso l’insegnamento storico, Mauro Moretti, docente alla Scuola normale di Pisa, ha offerto un interessante panorama sui manuali di storia dell’Italia liberale nel primo quindicennio della sua vicenda unitaria, con un approccio legato essenzialmente alla storia della cultura. Il manuale di storia non va considerato come la semplice trasposizione didattica del sapere storiografico, così come vorrebbe una interpretazione semplicistica e schematica che pone in linea di continuità diretta la ricerca, la sintesi e il manuale. Il manuale di storia è invece un oggetto culturale distinto che, nelle concrete vicende storiche italiane, mostra alcune peculiarità di grande significato. Nella tipologia di manuali che Moretti ricostruisce sulla base della “relazione Cosci” del 1875 – un’ampia e interessante inchiesta sui manuali allora in uso nei Licei – l’offerta manualistica si presenta come estremamente differenziata da un istituto all’altro, da una provincia all’altra. La prima cosa da dire è che, in genere, i docenti universitari non scrivono manuali di storia. C’è un tipo di manuali che è semplicemente una traduzione in italiano di manuali stranieri, francesi o tedeschi, ed in generale si tratta di Storie d’Europa; vi sono poi semplici compilazioni di modestissimo valore scritte da insegnanti e diffuse su scala locale, prevalentemente a livello provinciale, talvolta adoperate nelle classi dagli stessi autori; vi sono infine testi di storici come il *Sommario di storia d’Italia* di Cesare Balbo, scritto però prima dell’unificazione italiana e con una prospettiva federale. C’è quindi una netta distinzione fra storico e autore di manuale; un vero modello di storia nazionale non è ancora emerso; all’e-

poca, la vera storia nazionale era quella affidata alle storie della letteratura sul modello di quella di Francesco De Sanctis.

Jean François Chanet, docente dell’Università di Lilla, ha affrontato una questione che, a prima vista, può sorprendere chi è abituato a considerare la vicenda dell’educazione francese come una vicenda da leggere secondo lo schema astratto e rigido della centralizzazione amministrativa introdotta dalle leggi napoleoniche. J.F. Chanet ha illustrato i motivi della stretta connessione fra educazione nazionale e appartenenza locale, che avrebbe caratterizzato un secolo di educazione francese, dal 1850 al 1950. La formazione dello spirito repubblicano e unitario, la costruzione di un *habitus nazionale* dai tratti decisamente universalisti e la promozione di una cultura locale, la formazione alla “grande patria” e alla “piccola patria” si sono mirabilmente conciliate fra loro nella tradizione didattica della scuola primaria, che ha collocato il fulcro della sua azione nell’adattamento all’ambiente ed ha fondato il sentimento nazionale sull’attaccamento primordiale al focolare, al paese d’origine, all’orizzonte familiare. Un localismo questo che non significava tanto ripiegamento particolaristico ed esclusivistico o persino nostalgico e passatista sulla “terra-patria” (anche se questa ambiguità poi doveva servire alla “rivoluzione nazionale” del governo di Vichy); un localismo che non significava tanto culto tranquillizzante del passato, quanto piuttosto scoperta fiduciosa del mondo. L’educazione storica si configurava così, nella scuola primaria, come un’attività di stimolo e di promozione, nella linea della pedagogia di Freinet. Attraverso la piccola patria, la Francia locale e regionale, concreta e riconoscibile facilmente dall’alunno, si arrivava alla grande Francia secondo uno schema che si è chiamato “costruzione del territorio nazionale *a matriske*” per cui nel piccolo ritornano in scala ridotta e declinati secondo le specificità del luogo, i grandi valori della nazione francese.

Halil Berktaş, dell’Università di Sabanci (Turchia), ha toccato con grande abbondanza di esempi concreti la questione della “nazionalizzazione” dei manuali di storia nel suo Paese. La vulgata della storia nazionale turca si è formata in un periodo relativamente recente. Fra il 1908 e il 1922 – fra la rivoluzione dei “giovani Turchi” e quella di Kemal Atatürk – è stata elaborata quella che l’autore ha definito la “demonologia di base” della storia nazionale turca. Più che gli eroi nazionali sono i “demoni” stranieri a strutturare un’idea di nazione fortemente contrapposta all’Occidente e da esso

minacciata in successivi momenti della storia del XX secolo. La demonizzazione è stata più importante della mitizzazione per costruire l'immagine della nazione turca. Una sorta di immagine simmetrica e speculare rispetto alla percezione che del mondo turco e ottomano si ha in molta della manualistica italiana. Nella visione dei manuali turchi i popoli stranieri sono presentati come entità collettive, senza riferimenti a singoli personaggi, e come entità minacciose viste nell'atto di mettere a rischio l'integrità territoriale della madre-patria. Gli eventi dell'anno 1915 sono, secondo H. Berktaş, gli eventi decisivi per strutturare l'immagine nazionale turca: la Turchia appare attaccata dalle grandi potenze contemporaneamente alle sue due estremità, ad oriente e ad occidente: ad occidente dalle “grandi potenze”, dalle truppe anglo-francesi che si avventurano nella tragica e sanguinosa impresa di Gallipoli e dei Dardanelli; ad oriente dal “pericolo” armeno – gli Armeni sono accusati di preparare un'insurrezione contro l'Impero turco. La vittimizzazione della Turchia, vista sotto la minaccia delle grandi potenze, alimenta il senso della sconfitta e spinge a recuperare la grandezza del passato ottomano ed a costruire una struttura narrativa centrata su una nuova e orgogliosa immagine della nazione.

Il secondo dopoguerra ha visto le diverse genealogie nazionali riproporsi a fronte di un contesto molto cambiato, in cui il quadro della guerra fredda portava a ridefinire le prerogative nazionali ed in cui prospettive, da un lato globali, dall'altro regionali sollecitavano una riconfigurazione generale dei ruoli che le nazioni si attribuivano nel contesto mondiale. In questo quadro, la sfida dell'Europa unita come entità politica transnazionale ha fornito ulteriori stimoli ed occasioni per ripensare le tradizionali identità. Non che i processi di cambiamento siano avanzati univocamente; anzi essi hanno proceduto spesso contraddittoriamente, su piani diversi, con esiti ancora tutti da definire.

Questo quadro assai composito è emerso nella seconda sessione del convegno, che ha presentato una serie di studi volti ad analizzare al riguardo, ora gli orientamenti della manualistica storica (in Francia, nell'analisi di Jacques Hymans della Harvard University; in Germania, in quella di Julian Dierkes della Princeton University; nel confronto tra i due paesi condotto da Sabine Mannitz, Yasemin Soysal e Teresa Bertilotti, della Università di Essex), ora gli indirizzi di politica scolastica (i casi del Regno Unito, presentato da Kate Taylor per l'Università Europea e quello della

Spagna, tratteggiato da Miguel Pereyra e Antonio Luzón, dell’Università di Granada).

Le spinte al rinnovamento dei contenuti e dei metodi dell’insegnamento della storia nel senso di un superamento dei vecchi modelli nazionali sono scaturite anche come risultato di movimenti culturali di lungo periodo. Del tutto esemplare è il caso francese, in cui l’esplosione dei temi socio-economico-culturali rispetto al precedente privilegiamento degli avvenimenti politico-diplomatico-militari, quasi esaustivo nelle trattazioni di fine Ottocento, data dagli anni ’50 e rappresenta un caso di affermazione di un orientamento culturale sentito come tipicamente francese, quello delle *Annales*, nella divulgazione braudeliana. Si tratta di una indicazione che pare aver ora esaurito la sua fase propulsiva; ma, nondimeno, il certo qual ritorno alla storia *evenementiel* (più che raddoppiata nelle trattazioni degli ultimi 30 anni, secondo i rilievi quantitativi di Hymans) non si configura come mero ritorno al passato, a causa dei rapporti molto modificati tra storia francese e storia mondiale e, più in generale tra Occidente e resto del mondo, in favore della seconda polarità.

Gli ultimi due decenni hanno poi visto, a livello generalizzato, l’affermazione di una prospettiva interculturale, particolarmente divulgata, è stato detto, proprio nella manualistica tedesca, che pur sembra dare nuovo spazio alla storia nazionale, nell’entusiasmo per la raggiunta unificazione.

Quella che appare meno attiva, o comunque meno univocamente invocata come volano di rinnovamento, rischia di essere proprio la prospettiva europeistica. Auspicata in molti testi tedeschi con prevalente riferimento a tradizioni, ricongiungersi alle quali pur impone una dura resa dei conti con la storia più recente; oppure vagheggiata, come nell’impostazione di diversi testi francesi, con una fiducia nella forza delle istituzioni fondata su un impulso universalistico che rischia di non fare fino in fondo i conti con residui retaggi nazionalistici, essa viene in molti casi contraddetta, o quanto meno valutata ancora con una certa freddezza.

Così, in Spagna, la prospettiva di un rinnovamento in senso europeista dell’insegnamento della storia si affida ad un nuovo protagonismo degli insegnanti, costretto a destreggiarsi tra i condizionamenti dell’editoria e comunque sensibile alle varianti locali (anche per effetto di una legislazione che attribuisce quasi la metà delle scelte curriculari alle autonomie regionali); in tal modo esso si trova a fare i conti, secondo Pereyra e Luzón,

con una percezione del processo europeistico, che oscilla tra “storicismo narcisistico” e lusinghe della modernizzazione.

Anche, ed ancor più, l’Inghilterra appare essere rimasta lungamente isolata, nelle sue politiche educative e nell’aggiornamento dei suoi curricula, dall’influenza europea. Una residua idea dell’eccezionalità e forse della superiorità inglese rispetto al continente è stata messa però a dura prova dalla sempre più acuta percezione dell’importanza dell’Unione europea e della necessità di farvi parte. L’esame condotto da K. Taylor su documenti, rapporti, atti ufficiali della politica scolastica britannica ha evidenziato una crescente presenza di questa preoccupazione. Questo genere di appelli europeistici appare però sempre spurio: ora essi sono temperati dal richiamo alla autonomia dei curricula locali, cui sono in ultima analisi demandate le scelte educative; ora l’apertura europea è messa sullo stesso piano di altre parallele. Così avviene con la recente introduzione di una specifica attività di educazione civica: il documento *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship* (1991), parla di una conoscenza da portare sul piano della “varietà delle comunità alle quali le persone appartengono simultaneamente: la famiglia, la scuola, la comunità locale, nazionale, europea e mondiale; dove l’Europa, come comunità di individui (non di popoli o di Stati), è solo uno degli ambiti, e non il più vicino, da esperire. Ed anche i più recenti sforzi sostenuti dal governo Blair (ne è documento il “rapporto Crick” del 1998) non ci sottraggono all’impressione che, anche quando il fuoco è posto sulla Europa unita, essa sia sempre vista dal punto di vista del cittadino britannico, magari con un occhio rivolto proprio all’obiettivo di superare problemi interni al Regno Unito.

Da questo punto di vista la Scozia, che pur si muove all’interno dello stesso contesto normativo di riferimento, sembra guardare con maggior entusiasmo all’inserimento di contenuti europei nell’insegnamento della storia, come testimoniano i documenti prodotti ripetutamente negli anni ’90 dallo Scottish Consultative Council on the Curriculum, quasi a dar ragione al ricorrente giudizio circa la maggior apertura verso l’estero degli scozzesi rispetto agli inglesi.

Si tratta comunque di problemi che, con diverse curvature, coinvolgono tutti i paesi europei e del resto non può sorprendere, se guardiamo alla storia del continente, che nell’evoluzione di quella struttura sopranazionale che è l’Unione Europea, l’emergenza a livello comunitario di uno speci-

fico problema educativo abbia rappresentato un processo molto recente e graduale.

Lo sottolinea, nel suo intervento per la giornata conclusiva, M. Giuseppe Massangioli, ricordando come l’educazione non facesse originariamente parte dei temi comunitari e come essa vi sia entrata definitivamente a pieno titolo solo con il Trattato di Maastricht. D’altra parte, questo testo, proprio a riguardo dei temi educativi, si volge ad enfatizzare quel principio di sussidiarietà, che è invocato a garantire ancora una volta, in uno spirito di cooperazione fra Stati più che di integrazione, la piena autonomia degli Stati membri sui contenuti dell’insegnamento e sull’organizzazione dei rispettivi sistemi scolastici.

Bandita così dall’inizio ogni ipotesi di standardizzazione, si tratta di perseguire l’obiettivo di una più faticosa e necessariamente più lenta armonizzazione, attraverso il consenso sulle scelte, lo scambio delle esperienze, l’incentivo alla mobilità, il coordinamento delle iniziative, l’esperienza della cooperazione in progetti concreti, nell’ottica di un’area educativa europea in cui “le idee possano circolare facilmente come le merci e i capitali”.