

L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza

Stefano Bucciarelli

1 Storiografia e didattica della storia di fronte all'Europa

I processi che hanno caratterizzato e accompagnato la realizzazione dell'Unione Europea, gli interrogativi sul suo futuro, specie in relazione alle imminenti prospettive del suo ampliamento, hanno incentivato una riflessione storiografica sull'identità europea che ha proceduto a grandi passi, specie nell'ultimo decennio e, parallelamente, hanno indotto una sempre più pressante richiesta di innovazione a livello di didattica della storia, nel senso, in un caso e nell'altro, di accogliere l'Europa come soggetto storico autonomo.

Quanto alle acquisizioni storiografiche, non si vuol certo considerare esaurito il dibattito, ma appare certo che diverse proposte volte a caratterizzare l'identità europea in senso univoco (l'Europa della modernità o del progresso, della scienza moderna o dei diritti umani, dell'imperialismo o dell'inconscio, e via di questo passo) sono andate incontro a smentite o critiche, le quali non hanno risparmiato neppure la più ricorrente tra le opzioni, anche di recente vigorosamente ed autorevolmente rivendicata: quella di un'Europa cristiana. Le linee di divisione che hanno segnato la storia del continente rimangono come visibili cicatrici, a segnare demarcazioni e differenze, più o meno enfatizzate a seconda dei punti di vista: dal *limes* romano ai confini dell'Europa carolingia, dalle frontiere religiose interne alla cristianità al confine ottomano, dai margini del processo di industrializzazione alla cortina di ferro. La stessa constatazione di come rimanga aperta la questione dei confini orientali (storicamente irrisolta, al di là della

soluzione geografica degli Urali, proprio sulla questione della appartenenza o meno all'Europa della Russia e addirittura dell'intero mondo slavo) sottolinea la difficoltà della questione.

Tutto ciò, lungi da scoraggiare la storiografia, sembra farla propendere verso l'idea di una caratteristica specifica dell'identità europea, proprio consistente in una sorta di *unitas multiplex*, una unità intessuta dalla compresenza di differenze. Negli ultimi tempi il tema della diversità europea è stato per altro rivitalizzato, proprio in coincidenza con fenomeni storici come il crollo del regime sovietico, le concomitanti esplosioni di nazionalismi e regionalismi, il crescente numero degli Stati membri dell'Unione Europea, le nuove ondate migratorie verso di essa dall'Est e dal Sud. Ed appare sanzionato a livello storiografico, nel recente lavoro di Norman Davies: è vero – sostiene lo storico inglese – che esistono fattori della storia europea che risultano sempre in primo piano (“dalle radici del mondo cristiano nel giudaismo, in Grecia e a Roma, a fenomeni moderni come l'Illuminismo, la modernizzazione, il Romanticismo, il nazionalismo, il liberalismo, l'imperialismo e il totalitarismo”). Nondimeno “non si troveranno mai due liste uguali che elenchino gli stessi elementi costitutivi della civiltà europea”; al punto che proprio la diversità risulta una delle caratteristiche più stabili dell'Europa: “C'è una profonda diversità nelle culture e negli stati nazionali, che persiste nel complesso della civiltà europea. C'è una diversità nei mutevoli ritmi di ascesa e declino. Guizot¹, il pioniere, non era l'unico a pensare che la diversità fosse la prima caratteristica dell'Europa” (Davies, 2001, p. 17)². In questo senso appare suggestiva la metafora musicale di chi ha paragonato l'Europa ad un'orchestra, con strumenti che intervengono diversamente, e magari non sempre eufonicamente. “Ma l'*ensemble* esiste” (Johnson, 1991).

Sul piano dell'insegnamento scolastico della storia, necessariamente in ritardo rispetto alla ricerca, e d'altra parte, in qualche occasione, più sensibile alla sollecitazione politica, la questione si pone con accenti paragona-

¹Allusione a Guizot F., 1973.

²Tra i numerosi altri riferimenti possibili, segnaliamo Pomian K., 1990: “L'Europa è stata sempre investita di contenuti multipli, diversi, spesso incompatibili” (p. 9) pur avendo vissuto grandi unificazioni come quella religiosa della cristianità, o quella culturale della République des Lettres. Un punto della discussione è nel volume collettaneo Passerini L. (a cura di), 1998.

bili³.

Qui in realtà esiste, ancora ben accreditata, una linea di svolgimento unitaria delle principali tappe della storia europea, che è insegnata con poche varianti generali (seppure con accentuazioni nazionali anche significative) in tutta Europa: si tratta di quella storia che mette in fila le antiche civiltà mediterranee, l'eredità greco-romana, la tradizione del Cristianesimo, le esperienze comuni del Feudalesimo, del Rinascimento, della Riforma, della rivoluzione industriale, dei movimenti in favore della democrazia e dei diritti umani a partire dalla rivoluzione francese, della costruzione degli Stati nazionali, fino alla tragica esperienza delle due guerre mondiali e dei totalitarismi. Si tratta invero di una costruzione verso la quale è stata più volte ripetuta l'accusa di eurocentrismo; in effetti, la pretesa di questo tracciato storico, in cui è centrale il punto di vista europeo, è quella di rappresentare una storia del mondo *tout court*. Non si tratta quindi, a ben vedere, di storia in stretto senso europea: tanto è vero che questo filo abbandonerà l'Europa quando i fuochi della storia mondiale si sposteranno decisamente altrove (nella seconda metà del XX secolo, con la Guerra fredda, poi con il multipolarismo e la globalizzazione); tanto è vero che quel tipo di trattazione risulta particolarmente interessata alle potenze europee (quelle che appunto "fanno" la storia del mondo) e al contrario ignora ampiamente le vicende degli stati minori e rinuncia ad evidenziare le specificità delle variegate "regioni" d'Europa.

Per altro, questo asse unitario è messo a dura prova dai punti di vista nazionali, la cui presenza nella prassi didattica di tutti i paesi è ancora più o meno forte. Né si può nascondere che i programmi scolastici ufficiali siano stati a lungo i prodotti di una Europa caratterizzata dagli Stati-nazione ed abbiano a lungo consegnato alla scuola il compito di formare innanzitutto buoni e consapevoli cittadini dei rispettivi Stati-nazione.

Allora, tra "vulgata" eurocentrica e residui nazionalistici, vale davvero giocare la carta di un rinnovato insegnamento della storia d'Europa. E non pensiamo tanto ad operazioni di omologazione (come programmi o testi di

³Un importante convegno su questo tema è stato quello internazionale organizzato dalla Fondazione Agnelli, dal titolo *L'immagine dell'Europa tra globalizzazione e coscienza nazionale: concetti tradizionali e sviluppi recenti nell'insegnamento di storia, geografia ed educazione civica nei paesi dell'unione Europea e dell'Europa orientale e balcanica*, Torino, 15-17 maggio 2000. Cfr. anche un recente contributo di Baldocchi U. (2002).

storia uniformi per tutti i paesi europei), che non vorremmo ripetessero, su scala europea, quello che a livello nazionale si è spesso verificato nel rapporto con le realtà regionali. Punteremmo piuttosto su una riforma della prassi didattica, da perseguire sinergicamente in ogni paese europeo, che assuma l'Europa come dimensione e problema con cui interagire costantemente, che tenga conto della dimensione europea "percepandola" come luogo comune di intersezione di affinità e differenze.

Un interessante osservatorio sulle tendenze in corso a questo riguardo ed un significativo indicatore delle varianti in atto è costituito dalla realtà dei manuali di storia in uso nelle scuole dei vari paesi del continente, abbastanza recentemente divenuti oggetto di studio sempre più raffinato⁴. Occorrerà, sia chiaro, non cedere alla tentazione di identificare la concreta prassi didattica con la realtà della manualistica. Ma è pur vero che il manuale di storia rimane lo strumento assolutamente privilegiato, se non esclusivo, per lo studio della storia nelle realtà scolastiche di quasi tutta Europa. Lo documenta, tra l'altro, la ricerca di Angvik M., von Borries B. (1997), pubblicata in inglese e in tedesco, che ha riguardato 32.000 studenti quindicenni di ventisette stati europei (oltre a Turchia, Israele e Palestina). In Italia il campione ha totalizzato 1288 questionari di risposta provenienti da 62 scuole. Si verifichi la prima delle due tabelle dell'inchiesta, che riportiamo così come sono state proposte in una successiva rielaborazione Censis (1998)

Tabella 1: Percentuali di risposte alla domanda "Come si svolge la lezione di Storia?". Valori % delle modalità "spesso" e "molto spesso" sul totale delle risposte per Paese. (Fonte: elaborazione Censis su dati Korber-Stiftung. Youth and History, 1997)

Modalità di svolgimento	Italia	Germ.	Francia	Spagna	UK
-------------------------	--------	-------	---------	--------	----

⁴Segni recenti di questa attenzione: il convegno Teaching Europe, svoltosi a Firenze il 15-16 giugno 2001, organizzato dall'Istituto Universitario Europeo e dal Centro Robert Schuman, di cui si è data notizia nel primo numero di questa rivista; i contributi ospitati in "Passato e presente", XX (2002), n. 55, pp. 19-52.

Ascoltiamo i racconti dell'insegnante sul passato	45,6	54,8	69,7	46,2	24,1
Veniamo informati su ciò che è stato bene e male, giusto e ingiusto nella Storia	35,6	51,2	21	20,7	18,7
Discutiamo le diverse interpretazioni di ciò che accadde in passato	42,2	38,7	50,9	18,4	54,3
Studiamo le fonti storiche (scritti, carte, rappresentazioni pittoriche dell'epoca)	35,8	37,3	77,4	60,8	59,1
Ripetiamo e reinterpretiamo noi stessi la storia che studiamo	10,3	5,5	6,8	21,5	16,8
Ascoltiamo programmi radiofonici, cassette o guardiamo documentari e film	6,7	10,5	23,1	14,3	32
Usiamo il libro di testo e/o i quaderni	88,7	88,7	19,9	60,4	99,8
Svolgiamo varie attività	5	1,9	1,3	6,9	7,5

Come si vede, l'uso dei libri di testo è dato molto rilevante in tutte le situazioni, ad eccezione di quella francese, dove la percentuale più alta è quella relativa allo studio delle fonti. Avremo occasione di tornare su questo interessante dato nel prosieguo.

Di non poco rilievo è per altro apprendere, dalla stessa indagine, quello che molti, per certo, intuitivamente paventano: e cioè che gli strumenti più usati (appunto, i libri di testo) sono anche i meno amati dagli studenti. Si verifichi al riguardo quest'altra tabella:

Tabella 2: Percentuali di risposte alla domanda “Quanto ti piacciono e quanto ritieni affidabili le seguenti presentazioni della Storia?”. Valori % delle modalità “molto” e “moltissimo” sul totale delle risposte per Paese (A= mi piacciono B= mi fido). Fonte: elaborazione Censis su dati Körber-Stiftung. Youth and History, 1997.

Modalità di svolgimento	Italia A B	Germ. A B	Francia A B	Spagna A B	UK A B
Manuali scolastici	6,4 26,2	8,3 46,9	14,8 52,2	10,9 55	11,1 44,7
Documenti e fonti storiche	43,5 65,7	29,7 74,4	44,3 76,4	39,9 74,3	27,3 66,4
Romanzi storici	24,5 9,6	24,8 14,1	23,6 14,4	30,8 10	25,6 19,6
Film storici	49 25,9	71,5 24,3	52,1 8,9	63,5 10,2	58,1 21,3
Documentari televisivi	63,1 59,9	57,5 67	58,7 66,6	47 72,7	47,6 57
Ciò che raccontano gli insegnanti	34,4 45,9	39 51,4	59,2 67,6	38,1 65,9	24 46,3
Quello che raccontano gli adulti	51,6 48,2	40,6 33	60,1 46,5	52,8 46,3	36 45
Musei e luoghi storici	61,4 79,5	48,3 80,5	43,9	67,9 84	60,3 86

Una recente indagine sulla questione, dal titolo *La storia d'Europa: gli avvenimenti del XX secolo nei manuali di storia*, è stata condotta dall'Istituto Georg Eckert per la Ricerca internazionale sui manuali di storia, che ha sede a Braunschweig in Germania, nel contesto del progetto del Consiglio d'Europa *Apprendere ed insegnare la storia d'Europa del XX secolo*. Falk Pingel (2001), che l'ha diretta, ne illustra i risultati in un libro, la cui edizione originale, curata appunto dal Consiglio d'Europa, è stata prontamente tradotta in italiano.

Questa analisi della manualistica storica in uso in Europa, pur nella delimitazione della ricerca, rivolta a manuali di storia del XX secolo in uso nelle scuole dell'obbligo, fornisce molti e significativi riscontri a quanto sopra si diceva.

In primo luogo, si ha la conferma circa la presenza della storia nazionale: essa viene mediamente ad occupare dal 30 al 50% delle trattazioni, con punte che però risultano alquanto superiori nei manuali del Sud Est europeo; il 30-40% è poi dedicato all'Europa, il 10-20% al resto del mondo. Si nota comunque, in secondo luogo, come l'importanza attribuita al contesto europeo dipenda dalla centralità, nella storia mondiale del '900, delle guerre e dei totalitarismi, affrontati come eventi per lo più europei; ecco perché, come sopra si diceva, c'è più Europa nella prima metà del secolo piuttosto che nella seconda, allorché si registra una caduta della storia europea fino al 20% ed un aumento della storia mondiale fino al 50% (almeno fino al nodo dell'89, che sposta nuovamente l'attenzione sul vecchio continente).

Il problema non sembra comunque essere quanto si parli di Europa, ma come. Entrando nel merito delle trattazioni, Pingel nota come esse si riferiscano all'Europa spesso portandosi dietro alcune caratteristiche negative ereditate dalla vecchia manualistica: per esempio, alludono all'Europa come riferimento meramente geografico; oppure indulgono all'idea, ribadita dalla Guerra fredda, di respingere l'Est fuori dell'Europa; oppure, ancora, limitano al minimo la trattazione delle tappe dell'integrazione europea e riducono il ruolo delle istituzioni europee per lo più alla politica e all'economia.

L'indicazione dei ricercatori è all'opposto quella di valorizzare i testi in cui si rivela una cura delle relazioni europee, nel legame tra storia nazionale e storia generale, nella capacità di enfatizzare l'idea di appartenenza all'Europa, allorché "la dimensione europea completa la dimensione nazionale

invece di contraddirla” (Pingel, 2001, p. 43).

E si raccomanda l'importanza di concettualizzare esplicitamente l'Europa, naturalmente senza arbitrarie costruzioni ideologiche, ma esponendo agli studenti i diversi modi di riferirsi all'Europa, dimostrando loro che l'Europa “rappresenta un concetto variabile che cambia nella storia, sia nella definizione dei suoi componenti che nell'estensione e nella consapevolezza dei popoli” (p. 131). Si tratta comunque di evitare ciò che si verifica ancora in molti manuali, in cui “la dimensione europea si scopre solamente come idea sottostante o concetto nascosto” (p. 132).

Sul rapporto tra storia nazionale ed europea, si danno esplicite indicazioni, anche quantitative: se è impossibile e non auspicabile una storia d'Europa che prescindendo dalle differenze nazionali, l'interesse nazionale non dovrebbe eccedere: “dove si dedica più del 50% della presentazione alla storia nazionale, dev'esserci un mutamento d'accenti” (p. 132). La trattazione della storia nazionale deve essere interrelata con quella del contesto europeo: “L'Europa non può più essere considerata lo sfondo contro il quale si possono esaltare gli interessi nazionali o la sovranità nazionale” (pp. 133-4).

Quanto allo sviluppo specifico del processo di integrazione, non è giudicato soddisfacente l'inserimento occasionale dei temi europei; occorrerebbero capitoli autonomi dedicati alla questione. E soprattutto sarebbe auspicabile che i testi chiarissero che “l'Europa non è solo la politica, o le organizzazioni economiche, o le grandi conglomerate o le innovazioni tecnologiche”, aspetti trattati più o meno sufficientemente in molti manuali, ma che essa “è parte della vita quotidiana degli studenti” (p. 135).

2 Una esperienza di uso didattico della comparazione tra manuali di diversi paesi

Su siffatti riferimenti teorici, più o meno esplicitamente assunti, si è mossa una esperienza didattica, realizzata nell'ambito del progetto *Dalla Toscana all'Europa – Dall'Europa alla Toscana Progetto per un Laboratorio Europeo di Storia Partecipata*⁵ e curata da chi scrive, nei due anni scolastici

⁵Il progetto, sostenuto dalla Regione Toscana e sviluppato con la partecipazione del comune di Viareggio e di vari istituti superiori della Versilia, è stato promosso ed è curato

trascorsi, con alunni delle ultime classi del liceo classico “G. Carducci” di Viareggio.

Essa è consistita nell'utilizzare manuali esteri nello svolgimento di delimitate sezioni del programma di storia, individuate in rapporto al rilievo che in esse ha la tematica europea. L'argomento generale stabilito dal gruppo di ricerca sulla didattica della storia è stato svolto con approfondimenti sul tema della costruzione dell'Europa, successivamente operati nelle due classi sopra indicate, nei seguenti due ambiti: *Dalle Resistenze ai principi dell'Europa democratica* e *Dalla Guerra Fredda all'Unione Europea*.

L'aspetto peculiare dell'attività proposta è consistito proprio nella metodologia e negli strumenti adottati: i manuali scolastici. Sono infatti stati analizzati, in lavori per gruppi e seminari, manuali, sia italiani che di diversi paesi europei, per confrontare, sui temi indicati, somiglianze e differenze.

L'idea era che gli alunni potessero così apprezzare, attraverso la loro esperienza diretta, come i manuali rappresentino il veicolo, oltre alla storiografia, ai mass-media, ai periodici, di una interpretazione corrente (ma per nulla univoca) della storia.

Per problemi poi in cui, come in quelli sotto osservazione, era rilevante la questione dell'interdipendenza fra nazioni e popoli diversi, pareva particolarmente interessante l'interrogazione di manuali anche di altri paesi, volta a reperire interpretazioni diversamente legate a storie diverse, magari anche stereotipi identitari e semplificazioni che sono, a livello di singole nazioni (Italia compresa, naturalmente), punto di partenza per la percezione di sé e la percezione dell'altro.

Si trattava di selezionare i fatti per i quali il manuale in uso proponeva o suggeriva una spiegazione e confrontare fatti e spiegazioni con quelle proposte dai manuali di altri paesi, valutando i punti in cui uno dei manuali arricchisse o completasse o smentisse la spiegazione dell'altro; di individuare ricorrenze che accomunassero i testi o eventuali lacune ed omissioni nell'argomentazione delle affermazioni, avanzando ipotesi esplicative in proposito; di confrontare stereotipi e portati del senso comune con la rifles-

dalla Fondazione di Studi Storici “Filippo Turati” di Firenze; ne ha la direzione scientifica il prof. Maurizio Degl'Innocenti, docente presso l'Università di Siena. I lavori sono consultabili presso il sito <http://www.pertini.it/turati.html>.

sione storiografica; di cogliere la specificità dei diversi punti di vista, sia a livello storiografico, che ideologico.

L'obiettivo finale era di creare per gli alunni nuove occasioni per riflettere sul rapporto tra identità nazionali e storia nazionale, sul rapporto tra identità nazionale e identità europea, sui valori comuni dell'Europa democratica.

I materiali usati non hanno risposto a criteri di rappresentatività statistica, sia per il loro numero, sia per le difficoltà di reperimento. Non disponendo di classifiche di manuali più adottati nei vari paesi, si è seguito il criterio di raccogliere manuali da editori noti per la loro importanza sui vari mercati scolastici nazionali. Anche i paesi di provenienza sono stati selezionati sulla base delle competenze linguistiche, in primo luogo possedute dagli alunni delle classi, in qualche caso disponibili all'esterno ⁶.

⁶Nella prima parte del nostro lavoro i manuali utilizzati sono stati i seguenti otto, quattro italiani e quattro stranieri:

1. Della Peruta F., Chittolini G., Capra C., 1997 (I 2).
2. Gentile G., Ronga L., Salassa A., 1999 (I 3).
3. Giardina A., Sabbatucci G., Vidotto V., 2000 (I 4).
4. Prospero A., Viola P., 2000 (I 5).
5. Günther Arndt H., Hoffmann D., Zwölfer N., 2000 (D 1).
6. Lambin J.M. (par les soins de), 1994 (F 1).
7. Radziwitt A., Roszkowski W., 1994 (P).
8. Gaceša N., Mladenovic Maximovic L., Zivkovic D., 1998 (YU).

Nella seconda parte del lavoro, i manuali considerati sono stati complessivamente ancora otto, di cui uno solo italiano, quello in adozione nella classe:

1. Fossati M., Luppi G., Zanette E., 1998 (I 1).
2. Marseille J. (par les soins de), 1998 (F 2).
3. Weigall D., Murphy M., 1997 (GB 1).
4. Prats J., Castelló J.E., Forcadell C., García Ma.C., Izuzquiza I., Loste Ma.A., 1996 (E 1).
5. Prats J., Castelló J.E., Forcadell C., García Ma.C., Izuzquiza I., Loste Ma.A., 2000 (E 2).

Del resto, anche se la selezione fosse stata fatta con criteri di rappresentatività più impegnativi, sarebbe comunque valsa la precisazione (fatta anche da Pingel) che differenze anche cospicue possono comunque evidenziarsi, non solo tra realtà di Paesi diversi, ma anche tra diversi testi, anche coevi, dello stesso Paese. In realtà, molte indicazioni scaturite dal lavoro didattico, confrontate a posteriori con l'analisi scientifica di Pingel, hanno offerto significative conferme e puntuali riscontri.

Non secondariamente, ciò è avvenuto anche circa rilievi relativi alle diverse impostazioni editoriali e didattiche, che pure non costituivano l'aspetto centrale dell'analisi.

Nei manuali dell'Est europeo balzava per esempio all'attenzione la monotonia dell'impostazione grafica. Come segnala anche Pingel, generalmente "illustrazioni ed estratti dai documenti storici giocano un ruolo minore. Spesso illustrano a malapena il testo. Non offrono una metodologia né aprono prospettive diverse. Di regola, visualizzano ciò che è già stato presentato nel testo scritto" (p. 40). Nel volume polacco si notava poi, accanto alla carenza di immagini, insistenza sugli aspetti più strettamente politici delle vicende, periodi densi e carichi di contenuti, difficoltà di lettura. Stessi caratteri erano riscontrati nel manuale della Repubblica federale di Jugoslavia, più semplice nel testo, che però è per un ordine scolastico inferiore.

I testi tedeschi si presentavano più vicini alla nostra manualistica, con parte narrativa, parte documentaria, ricchezza di storiografia. Ma era in quelli francesi che si lasciava apprezzare la peculiarità del paratesto: affiancata alla pagina narrativa, c'è sempre la pagina che contiene brevi documenti, spesso testimonianze, cartine, foto, grafica, ecc. Nella trattazione, particolare attenzione è data agli aspetti sociali, alle armi e alle strategie, alla propaganda, al cinema, alla stampa, agli interventi politici, alla vita quotidiana. Soprattutto colpisce il fatto che prevalgano nettamente i fatti sui giudizi e i documenti diretti sulla storiografia.

Le osservazioni, che sono emerse spontaneamente dalla consultazione

6. *Geschichte und Gegenwart*, 2001 (D 2).

7. Todd A., 2001 (GB 2).

8. Günther Arndt H., Hoffmann D., Zwölfer N., 2000 (D 1).

dei testi da parte degli studenti, forniscono interessanti riscontri comparativi a quanto conosciamo sulla didattica della storia in vari paesi. Si torni ai dati della indagine Körber, per verificare come per la Francia si registri il dato più alto nella risposta alla domanda circa lo studio di fonti storiche: il 77,4 degli studenti francesi risponde che esso ha luogo “spesso” o “molto spesso” (a fronte, per esempio, del pur non irrilevante 35,8 degli italiani).

Altre notazioni sono consentite da YU: l'adozione del cirillico risponde ai criteri del nazionalismo serbo. La denominazione dell'editore suggerisce poi trattarsi di un istituto di Stato: in effetti, il monopolio dell'editoria di Stato sul mercato dei libri di testo, già caratteristica dei paesi comunisti, ma anche della Grecia, seppur qua e là attenuato, non manca ancora di farsi sentire⁷.

3 Guerra mondiale e Resistenza

Entrando nei contenuti della prima parte del lavoro⁸, quella centrata sulla Seconda guerra mondiale e sull'immediato dopoguerra, un primo elemento che si impone all'analisi degli studenti è il confronto relativo alla presenza delle vicende nazionali nella narrazione.

È uno dei temi su cui la ricerca di Pingel si mostra particolarmente attenta e non è difficile riscontrare la sua stessa conclusione, per cui “la storia nazionale resta in primo piano”, dato che “ciascun paese si considera quale punto di partenza dell'esposizione” e “i contenuti europei o globali” sono generalmente “discussi spesso solo se hanno un effetto immediato sulla storia nazionale di un paese” (p. 46). Per la verità, il periodo considerato è caratterizzato da particolare intersezione tra le vicende europee, i presupposti totalitari (fascismo e nazismo) sono generalmente considerati come capitoli immancabili, lo stesso scenario della guerra posto sotto attenzione

⁷Così Pingel: “in alcuni paesi, quando c'è, la scelta libera dei libri di testo è scarsa, come è nel caso consueto degli ex stati socialisti. Eppure, in questi paesi non esiste più un sistema uniforme [...] In Polonia e nella Federazione russa, le ex aziende editoriali di stato, che operavano in regime di monopolio, restano fermamente le leader del mercato [...]. Ci sono chiari sintomi che anche il mercato greco dei libri di testo diverrà più libero nel prossimo futuro” (pp. 17-18).

⁸Una analisi, a livello scientifico, a più contributi, sulla questione della divulgazione didattica di questi temi, con riferimento alle situazioni italiana, tedesca (Ovest ed Est), francese, polacca, russa, israeliana è: Ventura A. (a cura di), 1995.

è essenzialmente europeo. Orbene, nella narrazione delle vicende della Seconda guerra mondiale, nei manuali italiani analizzati, le vicende relative all'Italia sono inserite nella narrazione via via che acquistano importanza (l'ingresso in guerra, la caduta del fascismo, la Resistenza, ecc.). Lo spazio dedicato all'Italia in rapporto alle vicende che vedono al centro dell'attenzione altri paesi varia da meno di un quinto (I 2) a circa un terzo (I 4). Nei testi stranieri analizzati la trattazione più simile è quella del testo francese F 1, che però sviluppa il discorso in tre capitoli tematici: uno sulle vicende della guerra (sintetico, informativo, ad ampio raggio); uno (*L'Europe occupée*) centrato sull'Europa nazista, la "Soluzione finale", le Resistenze all'"ordine nuovo" hitleriano; uno centrato invece sulla Francia nella Seconda guerra mondiale (con attenzione al regime di Vichy, al regime di occupazione, alla Resistenza). Il testo tedesco D 1 affronta i temi all'interno di due grandi capitoli, anch'essi tematici, dedicati rispettivamente a *Democrazia e dittatura al tempo delle due guerre* e alla *Politica internazionale al tempo delle guerre mondiali*, con un'attenzione alla Germania quantificabile in un 50 per cento di testo. La maggior presenza delle vicende nazionali tedesche collima con il reperto di Pingel (2001): la sua spiegazione, che si estende anche al di là del periodo considerato, risulta per altro del tutto convincente, "La Germania è, per così dire, il punto di intersezione degli sviluppi politici di questo secolo, essendo stata fortemente coinvolta nell'origine delle due guerre ed avendo fatto esperienza dei regimi democratico, fascista e comunista" (p. 47). Per altro, la più recente riunificazione si è posta come evento centrale del processo di costruzione dell'integrazione europea. La quota di storia nazionale da lui rilevata nei manuali tedeschi (tra 40 e 70%), "una delle più alte in Europa occidentale", non torna quindi "a svantaggio della storia europea", ma semmai "della storia mondiale, la cui quota si è generalmente ridotta rispetto ai manuali degli anni '80" (p. 48).

Assai più caratterizzati dalle vicende nazionali sono i due testi dell'Est europeo (quello jugoslavo intitola il capitolo *La seconda guerra mondiale e la resistenza jugoslava*, facendo di questo secondo tema, dopo una prima parte più generale dedicata al quadro europeo che porta alla guerra, quello centrale: ad esso saranno variamente intitolati sei dei sette capitoli successivi).

Anche su questo Pingel offre conferme (ma anche controesempi), rilevando come, nella attuale situazione, particolarmente in situazioni ancora

calde, come negli stati emersi dallo smembramento della vecchia Jugoslavia, “l’argomento centrale è il problema dell’autodeterminazione nazionale, in particolare durante il XX secolo, mentre la dimensione europea appare come una questione appena secondaria” (pp. 49-50). In effetti, abbiamo verificato come almeno i manuali di cui disponevamo non avrebbero poi dedicato che modesti accenni informativi al processo di integrazione europea, per cui la loro analisi sarà abbandonata nella seconda parte del lavoro.

Una interessante e più diretta controprova per i nostri alunni è stato nel verificare la presenza italiana nei manuali esteri. Si scopre così che essi, generalmente, sviluppano un intero capitolo dedicato al fascismo italiano, presentando invece un ruolo molto ridotto per l’Italia nella Seconda guerra mondiale.

Il testo tedesco D 1 vede l’ingresso in guerra dell’Italia solo come premessa di un aiuto che necessariamente l’esercito tedesco dovrà fornire all’alleato: “[...] Il 10 giugno 1940 l’Italia entrò in guerra a fianco della Germania. Per sostenere gli obiettivi militari italiani in Nord Africa e nel Mediterraneo, le truppe tedesche occuparono la Jugoslavia, la Grecia e un ‘Afrikakorps’ passò dalla Tunisia alla Libia” (p. 204).

Lo stesso testo ritorna sull’Italia a partire dal ’43, in modo risultato ai nostri alunni sorprendente: “[...] Dopo la sconfitta dell’alleanza tedesco-italiana in Africa, gli Alleati, nell’estate del 1943, sbarcarono in Italia. Questo comportò la caduta di Mussolini, che dovette ritirarsi in Italia settentrionale, in territorio tenuto (*gehaltene*) dalle truppe tedesche” (p. 206).

Non enfatizza la posizione dell’Italia neanche F 1, mentre in YU le citazioni colpiscono in quanto valgono a sottolineare l’ostilità italiana: “La monarchia iugoslava trovò nell’Italia l’avversario accanito che cercava di occupare i Balcani, a partire dall’Albania. L’Italia appoggiava tutte le forze separatiste antiugoslave” (pp. 100-101). L’Italia dimostrerà poi i suoi orientamenti con la costruzione della Grande Albania nelle terre occupate.

Un tema su cui si registra un consenso diffuso è quello delle responsabilità della guerra. Tutti i manuali le individuano nella Germania nazista: “A provocare il conflitto fu la politica di conquista e di aggressione della Germania nazista” (I 4, p. 490). Nonostante questo, non si escludono responsabilità anche delle altre potenze, sia, ovviamente, di quelle che ne furono alleate, Italia e Giappone, che di quelle avversarie: Francia e Inghil-

terra, illuse nella politica di appeasement, deboli a Monaco nei confronti di Hitler; e URSS (patto di non aggressione, successiva divisione della Polonia; l'emblematico episodio delle fosse di Katyn è citato, nei manuali italiani, in I 5 e in I 3).

Sotto questo rispetto, la posizione più interessante da analizzare è risultata proprio quella presentata dal manuale tedesco. Secondo il testo D 1, la responsabilità tedesca è acclarata e si tratta semmai di discutere della riconducibilità più o meno diretta della guerra ai programmi iniziali di Hitler. Secondo gli autori di questo manuale uno dei caratteri più marcati di questa guerra è quello di essere una "guerra razziale": "Ma la guerra fu soprattutto un evento tragico quanto illogico, provocato dal delirio del nazismo tedesco. Tale era infatti il progetto di sottomettere gli altri Paesi al dominio della Germania, di annientare il comunismo e i popoli slavi, di elaborare lo sterminio pianificato degli ebrei e delle razze considerate inferiori" (p. 185). Dei vari aspetti di questa "guerra razziale", D 1 compie una disamina molto accurata, non eludendo il problema della responsabilità più ampia della popolazione: "A questi assassini hanno partecipato centinaia di migliaia di persone in Germania e in Europa, come medici, come poliziotti, come ferrovieri, come produttori di beni e servizi, come produttori e fornitori di gas, come soldati e come personale del lager SS. Solo pochi hanno protestato", (*La Germania nella Seconda guerra mondiale*, pp. 95-96). Anche nella trattazione precedente, D 1 aveva denunciato una acquiescenza colpevole. Così, per esempio, aveva commentato la Kristallnacht: "Il pogrom effettuato nella notte dal 9 al 10 novembre del 1938, la cosiddetta notte dei cristalli, ha tre aspetti: la volontà non nascosta di annientamento, la completa mancanza di diritti degli ebrei in Germania, la noncuranza (*Wegsehen*) della popolazione tedesca". (*La politica razziale del nazionalsocialismo*, pp. 94-95).

L'evidenza con cui l'argomento dell'antisemitismo è trattato è diversa, anche se l'informazione di base non manca in nessuno dei manuali analizzati. I 3 vi dedica poche righe nel capitolo sulla guerra, ma aveva però un paragrafo sull'antisemitismo in un precedente capitolo sul nazismo. Sono apparse alquanto generiche espressioni come queste: "Fu questo il più grande massacro della storia mondiale, un 'olocausto' che immolò più di cinque milioni di vittime innocenti" (I 2, p. 303). Maggior rilievo storiografico al problema è data in I 4, che dedica una scheda alla questione dei

genocidi nella storia e della “unicità” di Auschwitz. Maggiore visibilità ha il problema in I 5, che titola l'intero capitolo La Seconda guerra mondiale e il genocidio degli ebrei e che dedica al problema due ricchi paragrafi, che si chiudono con il tema della inesplicabilità dell'esperienza dei lager.

Dei manuali esteri, si è detto che F 1 dedica un capitolo quasi per intero al problema, con grande ricchezza di dati, fotografie, statistiche, cartine.

Aggiungiamo il rilievo che YU dà all'aspetto razziale della politica dello stato croato “ustascia” di Ante Pavelic, considerato emulo della politica nazista: “Lo stato fu organizzato secondo regole naziste. L'obiettivo era di costruire uno stato etnicamente pulito. Progettarono di annientare le etnie inferiori, Ebrei, Serbi e Rom (zingari, considerati ‘senza valore’). Dalla fine di aprile 1941 cominciarono i massacri. . . . Furono costruiti i campi di sterminio [. . .] in due mesi abbandonarono la Croazia 100 mila profughi, che si rifugiarono in Serbia. I sacerdoti ortodossi furono perseguitati e le chiese bruciate.[. . .] La chiesa cattolica di Roma non condannò mai i crimini compiuti dagli Ustascia”. Si dà a questo riguardo rilievo alla figura dell'arcivescovo di Zagabria Stepinac, che “incitava gli ustascia” nella loro politica. Una foto documenta il campo di concentramento di Jasenovac, dove “furono uccisi 700.000 persone” (p. 120). Sarebbe stato naturalmente interessante confrontare queste affermazioni con quelle di un manuale croato⁹.

I movimenti di resistenza svilupparono a livello europeo l'obiettivo comune di sconfiggere il “nuovo ordine” nazista e fascista, di combattere i governi o movimenti collaborazionisti, di dare corpo alla ribellione morale di ampi strati della società civile. Di questo tipo sono le valutazioni ricorrenti nei manuali esaminati. Per altro, quegli stessi movimenti si caratterizzarono per varianti nazionali anche molto forti, ciò che egualmente emerge nella manualistica, il cui esame proprio su quest'ultimo aspetto ci fornisce elementi importanti di valutazione.

Sulla presenza della Resistenza italiana nella manualistica estera, abbiamo riscontrato conferme a questa scarsa presenza delle vicende italiane in generale. Nei manuali italiani si dà invece, naturalmente, ampio spazio alle vicende 1943-45, con valutazioni articolate ed anche in parte diverse, comunque avvertite del più recente dibattito storiografico (e non solo) sulla questione.

⁹Si veda a riguardo Petrunaro S., 2002.

Viceversa, il peso delle Resistenze europee al di fuori dell'Italia, sulla manualistica italiana, è vario. Modesti accenni in I 3 (7 righe, a p. 295, con citazione di Francia e Jugoslavia). Più articolata la trattazione in I 4 (2 sottoparagrafi con citazione, in più, della Grecia), ma pur sempre generica.

Assai più dettagliato nei particolari è il quadro di I 2 (pp. 326-329). Vi si parla di: Francia (dal movimento "France libre" di De Gaulle al "Consiglio nazionale della Resistenza"); Jugoslavia (con la contrapposizione tra i comunisti di Tito e i "cetnici" serbi di Mihajlovic); Grecia (con la contrapposizione tra EDES, Unione nazionale greca democratica, e ELAS, Esercito nazionale popolare di liberazione); Polonia (caratterizzata dalla concorrenza tra la maggioranza dei resistenti polacchi organizzati nell'Esercito dell'interno, e i comunisti dell'Esercito popolare, che dettero vita ad un "Comitato polacco di liberazione nazionale", poi proclamatosi governo provvisorio, riconosciuto dall'URSS in opposizione al governo di Londra; la situazione porta al dramma dell'insurrezione di Varsavia); URSS (la resistenza quantitativamente più rilevante, con un milione di persone); Germania (con i movimenti cospirativi "Cappella rossa" e "Rosa bianca" e l'attentato contro Hitler di Claus von Stauffenberg).

Il quadro è ampio anche in I 5 (pp. 228-231), dove si hanno importanti, espliciti giudizi su: a) l'importanza della Resistenza italiana nel quadro europeo ("Benché tardiva, quella italiana non fu affatto un episodio minore; fu la seconda per importanza dopo quella iugoslava, o la terza, se si considera anche quella sovietica"); b) il carattere unitario della Resistenza italiana e di quella francese ("In Italia e in Francia, salvo episodi del tutto marginali, le due Resistenze, quella democratica e quella comunista, operarono di comune accordo, proseguendo quindi lo sforzo antifascista dei Fronti popolari"); c) la peculiarità della resistenza sovietica ("Si trattava di civili inquadrati e armati dall'Armata rossa [...]. Non avevano nessuna forma di autonomia, né politica né militare"); d) le divisioni interne che segnarono altre Resistenze.

Nei manuali esteri consultati, F 1 presenta una panoramica europea simile per ampiezza ai due ultimi manuali italiani citati (pp. 288-291), ricca soprattutto di elementi informativi e documenti, con i cenni citati alla Resistenza italiana, maggiori dettagli su Jugoslavia e Polonia (compreso il documento di una testimonianza sull'insurrezione di Varsavia).

Nei manuali YU e P, ed anche, seppure in misura minore in D, il peso

degli eventi nazionali è assolutamente prevalente.

In P abbiamo seguito la parte dedicata all'insurrezione di Varsavia (agosto-ottobre 1944), vicenda che manca totalmente nel nostro libro di testo (dove si dice solo che dal luglio '43 "L'Armata rossa iniziò una lenta ma inarrestabile avanzata che si sarebbe conclusa solo nell'aprile-maggio '45 con la conquista di Berlino") ed invece occupa nel manuale polacco le pp. 333-339. Il racconto evidenzia le divisioni interne alla Polonia. "Con l'Armata rossa alle porte di Varsavia e la rivalità tra AK, Esercito dell'interno legato al governo londinese, e AL, Esercito popolare legato al PKWN e all'URSS, la decisione di intraprendere la lotta [la decisione sull'insurrezione di Varsavia] conteneva in sé le caratteristiche di una tragedia greca: ognuna delle scelte era una scelta terribile".

In YU, rimane confermato il ruolo assolutamente prevalente della resistenza comunista guidata da Tito. Si valorizza il ruolo anche di altre forze democratiche (Chiesa, ufficiali), ma sui cetnici di Mihailovic il giudizio è negativo: "a volte combattevano contro l'occupante, a volte 'collaboravano'" perché il loro scopo principale era comunque "combattere i comunisti" (p. 144).

Non è trattata la questione delle foibe, del resto presente solo nella manualistica italiana.

Anche D 1 concentra la trattazione sulla questione nazionale, evidenziando l'attività di gruppi formati tra i militari e nell'amministrazione dello Stato che si impegnarono per la fine del nazionalsocialismo. Il culmine di questa resistenza in mezzo ai militari e all'amministrazione dello Stato fu il fallito attentato fatto con una bomba contro Hitler da Claus Graf Schenk von Stauffenberg il 20 luglio 1944.

A dir la verità, la questione tedesca sembra proprio essere quella di una mancanza di una incisiva Resistenza. Per questo, appaiono di particolare interesse, sempre in D 1, alcune parti, che non hanno generalmente riscontro negli altri manuali, dedicate ad indagare la questione del rapporto della popolazione tedesca col nazismo. Più in generale, è il coinvolgimento nell'intera politica di guerra a far riflettere: "Ma perché i tedeschi si sono lasciati guidare, pronti, senza fare resistenza verso la guerra? [...] I militari salutarono il riarmo senza capirne il rischio, ma erano pronti comunque ad onorare il successo perché l'onore che il successo di fatto che la politica di Hitler faceva registrare andava a loro vantaggio. Similmente si può

dire della grande industria, che guadagnava bene negli armamenti. Anche qui nel '36 e fino al '38 ci fu una resistenza contro la tendenza a marciare direttamente verso la guerra e il conseguente ritiro dagli scambi di merci internazionali. Tuttavia ci furono potenti industrie, come la IG Farben, che intesero l'espansione diretta verso l'Est come una garanzia per lo smercio dei propri prodotti chimici. La politica estera di Hitler era popolare in Germania persino presso uomini e donne che stavano ad una certa distanza dal nazionalsocialismo. L'aver rigettato i trattati di Versailles, ristabilito la grandezza nazionale fecero sì che molti si unissero a festeggiare il Fuhrer nelle grandi manifestazioni. Non ebbero paura i tedeschi quando i comunisti e i socialdemocratici venivano arrestati o quando le sinagoghe erano bruciate, ma solo quando nella crisi cecoslovacca si trovarono di fronte alla grande guerra. Tuttavia, come si sarebbe potuto trasformare allora questa paura in azione politica, in protesta contro il governo? E alla fine il successo scatenò di nuovo le emozioni e trasformò la paura addirittura in consenso [...] (*Consenso di massa verso i successi in politica estera?*, pp. 202-203).

La ricaduta didattica della consultazione di questi ultimi testi è risultata la più significativa, non solo per l'arricchimento informativo che si è conseguito, ma anche perché in questo caso il punto di vista altrui ha prospettato due questioni – la divisione interna tra i movimenti di resistenza e la necessità di riflettere anche in modo autocritico sulle responsabilità del “consenso” – cariche di suggerimenti anche per l'analisi della realtà italiana.

Passando al giudizio prevalente nella manualistica esaminata, sia italiana che estera, relativamente alla situazione dell'Europa al termine della Seconda guerra mondiale, si può anche qui evidenziare una base comune, con giudizi simili a questo di I 2: “Il conflitto modificò radicalmente la gerarchia politica degli Stati, collocando in primo piano sulla scena internazionale gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica [...] e accentuando il declino dell'Europa indebolita e instabile [...]. L'Europa si trasformò così da soggetto in oggetto della grande politica mondiale, il cui destino passò nelle mani delle due superpotenze coloniali” (p. 349-350). In questa prospettiva Patto Atlantico e Patto di Varsavia sono generalmente presentati come alleanze speculari e contrapposte, praticamente obbligate.

Alcuni manuali vedono così passare in secondo piano le tensioni ideali che avevano caratterizzato la guerra contro il fascismo e il nazismo. Così

I 4: “Mentre all’Est l’edificazione e la conservazione dei regimi comunisti si realizzarono a prezzo di sanguinose repressioni e di interventi armati, in Occidente si ebbe il paradosso di un’America, già paladina della democrazia e dell’autodeterminazione dei popoli, che si trovò, in nome della difesa del ‘mondo libero’, ad appoggiare anche regimi autoritari” (p. 526).

Col minor determinismo che viene anche dalla consapevolezza di quanto la divisione avrebbe pesato sulla storia tedesca, un giudizio sostanzialmente analogo è in D 1: “La Guerra Fredda fu il risultato non soltanto della sfiducia reciproca. Il confronto che si svolse dal 1947 al 1980 non era un processo inevitabile venuto fuori da idee e sistemi politici contrapposti. Le cause si trovano nelle occasioni lasciate cadere dopo la vittoria sulla Germania e sul Giappone. Perché però furono lasciate cadere le occasioni di una cooperazione? Con la capitolazione della Germania e del Giappone l’ordinamento mondiale del periodo tra le due guerre fu distrutto. La Germania, come grande potenza al centro dell’Europa, era tramontata, ma anche le vecchie potenze europee, Francia e Inghilterra, non erano più i fattori decisivi della grande politica. Certamente appartenevano ai vincitori, ma non potevano più esercitare nessuna politica da grande potenza. Gli stati europei divengono oggetto di politica mondiale” (p. 236).

In realtà, questa divisione fu il frutto di una serie di atti successivi e il suo carattere precostituito è, in linea teorica, da alcuni manuali, escluso. Il fatto che essa risalga alle decisioni prese nella Conferenza di Yalta è così considerato da I 3 (p. 300) “luogo comune”; I 5 sottolinea che a Yalta fu decisa la spartizione della Germania, mentre “sulla Polonia l’accordo non si trovò” (p. 247).

Una lettura molto ampia di questo accordo che è generalmente posto all’inizio della divisione in blocchi è proprio nel manuale della Polonia, paese che rimase particolarmente schiacciato dagli interessi delle due superpotenze, dove si ha una valutazione storiografico-politica assai complessa: “Per molti anni la storiografia ufficiale polacca ha sostenuto che la conferenza di Yalta aveva stabilito un ‘nuovo ordine democratico’ a livello mondiale, mentre in maniera rumorosa la storiografia occidentale e quella dell’emigrazione ha affermato che la conferenza aveva deciso della divisione dell’Europa in sfere d’influenza, ‘consegnando’ la Polonia e tutta l’Europa ad est dell’Elba nelle mani dell’Unione Sovietica”. Al passaggio fra gli anni settanta e gli anni ottanta quelle interpretazioni si sono rovesciate in modo

paradossale. Il movimento di storiografia e pubblicistica storica indipendente dal potere, che iniziava allora a svilupparsi, metteva in rilievo come le decisioni di Yalta sulle “libere elezioni”, sul diritto dei popoli alla “scelta del sistema politico” non fossero poi state rispettate e, a sua volta, la propaganda ufficiale iniziava a ribadire che “il sistema di Yalta è immutabile, il che doveva significare che la Polonia era condannata ad una sovranità dimezzata e che i tentativi di rendersi indipendenti dall’URSS erano da considerarsi un tentativo di rovesciare le fondamenta dell’ordine postbellico stabilito a Yalta” (p. 285).

Anche la Jugoslavia fu nell’occhio del ciclone. YU ci presenta la posizione jugoslava del dopoguerra come animata dalla volontà di continuare “la collaborazione tra tutti i paesi socialisti, ma rispettare la politica di ogni paese” (p. 149). “Il Cominform – continua il manuale – aveva il compito di aiutare lo scambio di esperienze dei vari partiti comunisti nella lotta contro l’imperialismo, ma fu subito chiaro che Stalin, attraverso il Cominform, voleva aumentare il proprio dominio”. Si arriva così alla rottura del ’48. Dapprima “si accentuò la pressione di Stalin verso il partito comunista jugoslavo con una serie di lettere in cui lo si accusava apertamente di abbandonare il marxismo e di agire in modo non corretto con l’URSS”. Poi, il ritiro degli esperti sovietici, l’annullamento dei trattati economici e militari, fino alla conferenza di Bucarest a cui gli jugoslavi non mandarono rappresentanti e dove fu sancita la rottura. Tito sarà da allora l’alfiere dei paesi non allineati.

La questione più emblematica della divisione dell’Europa del dopoguerra è quella della Germania. La divisione di questo paese è generalmente considerata inevitabile. Eppure, anche in questo caso, una gradualità è sottolineata in D 1: “La politica oscillava tra cooperazione e conflitto e condusse solo per gradi successivi alla divisione della Germania” (La strada verso la fondazione di due stati tedeschi, p. 293).

Sul problema della denazificazione, è interessante la valutazione del processo di Norimberga. I 5 considera l’operazione dotata di “basi morali solide, ma basi giuridiche fragili” (p. 251). Particolarmente interessanti le informazioni di D 1, che sottolineano come l’esito di Norimberga fu ben poco rispetto a quello che in Germania si è fatto poi, quasi a voler sottolineare la capacità dei tedeschi di liberarsi del passato. Gli accenti con cui in D 1 si tematizza la questione, anche in rapporto dialettico con gli orienta-

menti dell'opinione pubblica, presso la quale si diffondono atteggiamenti di allontanamento dalla politica, sembrano fatti apposta per accreditare questo giudizio del manuale italiano I 5: "Più degli austriaci, che pure avevano entusiasticamente votato l'*Anschluss*, più dei francesi e degli italiani, con il loro collaborazionismo e fascismo, i tedeschi, moralmente trascinati come popolo sul banco degli imputati, hanno finito con il mettere in questione e con l'esaminare la propria storia. Nella loro riunificazione, avvenuta cinquant'anni dopo, nei successi politico-economici che li hanno resi uno dei pilastri dell'Europa democratica attuale, non è assente una riflessione sull'orrore di cui si resero responsabili" (p. 252).

4 Il processo di integrazione europea

Il lavoro svolto, in prosecuzione con quello sopra riferito, nel successivo anno scolastico, è caratterizzato da alcune discontinuità, di cui è opportuno dare conto. Si è già detto che il gruppo classe è cambiato (un'altra ultima classe di liceo); il lavoro precedente era quindi acquisibile sulla base della consultazione dei materiali prodotti l'anno prima, non attraverso esperienza diretta. Inoltre il tema, in continuità cronologica con il precedente, in realtà rappresentava uno spaccato ben più precisamente delimitato: in pratica, il lavoro dell'anno precedente aveva isolato, nei manuali considerati, l'intera trattazione relativa ad un certo arco di anni (quelli della guerra e dell'immediato dopoguerra); ora si trattava invece di andare a cercare, in tutta la trattazione successiva, le pagine espressamente dedicate al processo di integrazione europea. Infine, mentre alcuni manuali rimanevano a base della consultazione, altri erano sostituiti; in particolare, sono stati abbandonati, anche per il motivo sopra detto di una insignificante trattazione dell'argomento, i manuali dell'Est europeo; la rappresentanza italiana è stata ridotta al manuale in adozione nella classe e il coro si è arricchito invece delle voci inglese e spagnola.

Il primo dato che colpisce gli allievi impegnati nella ricerca è la notevole diversificazione nella quantità di spazio dedicato alla trattazione dell'argomento e anche nella sua dislocazione. La questione non appare legata strettamente a impostazioni nazionali diverse, perché soluzioni diverse sono applicate da manuali anche dello stesso paese. Semmai qualche considera-

zione potrebbe farsi, come vedremo, in rapporto agli specifici programmi didattici.

Il modello ancora più diffuso sembra quello che inserisce la questione in paragrafi (e schede) variamente intervallati nel contesto di più ampi capitoli. È il caso del nostro I 1, che situa riferimenti in paragrafi del capitolo *L'Europa divisa: le democrazie occidentali e la nascita della Cee* (pp. 346-348) e del capitolo *Gli anni novanta: Problemi e prospettive dell'Europa* (pp. 443-445), presentando inoltre una scheda intitolata *L'euro: che cos'è, che cosa cambierà* (pp. 446-447).

Analogamente, il manuale tedesco D 1, all'interno del capitolo *Politica internazionale dopo il 1945: concorrenza delle potenze mondiali e Europa*, dedica riferimenti sparsi all'europismo tra le due guerre (p. 196), poi al ruolo, anche militare, dell'UE nel quadro dei conflitti di nazionalità nei Balcani e dell'ex URSS. La parte centrale è però in uno schedone intitolato *L'Europa sulla strada dell'Unione*, a cui sono collegati diversi documenti.

Così, i due manuali spagnoli consultati (in realtà due edizioni successive del medesimo testo) dedicano ciascuno un paragrafo di due pagine, in questo caso deludendo chi avesse appreso da Pingel (2001) che "i manuali spagnoli sottolineano molto di più il tema dell'Europa. È pertanto evidente che, almeno dal punto di vista della coscienza storica pubblica, la Spagna non assume più quella posizione isolata in Europa che manteneva durante l'era di Franco" (p. 63). Ma va qui ripetuta la considerazione circa i criteri non inappuntabili della nostra selezione.

La scoperta più significativa è però che alcuni manuali cominciano a dedicare un intero capitolo, o modulo, al problema del processo di integrazione europea.

Ancora una volta si segnala un manuale francese. F 2 presenta un capitolo, *Le modele européen*, articolato in una introduzione, cinque paragrafi, una ricca proposta operativa (due pagine di affiches, due di documenti, una con la proposta di analisi di una prima pagina di *Le Monde*, una di *Bilan finale*): 20 pagine su 357, cioè più del 5% del volume.

Ma è da segnalare con evidenza D 2, che non sarà sottoposto alla stessa analisi nella nostra esperienza didattica, trattandosi di un manuale per ordine inferiore di scuola, ma sarà pure consultato con interesse. Anche questo manuale dedica alla questione dell'integrazione europea un capitolo, *Europa*, di 28 pagine (su 407, quasi il 7%), con una articolazione tematica

a nostro avviso estremamente efficace dal punto di vista didattico: si parte, raccogliendo l'autorevole suggestione di Norman Davies, con il mito di Zeus e Europa; si dedica spazio e si suggeriscono attività motivanti sul significato che per un giovane può avere l'Europa; si presenta un arco ideale di tappe di una storia europea dall'antichità alla Seconda guerra mondiale; si passano poi ad esaminare, in successivi paragrafi, i problemi più legati alla storia recente del rapporto tra Germania e Francia e di quello tra Germania e Polonia; infine si inserisce il discorso sul processo di integrazione europea (di cui si danno le tappe fondamentali), si descrivono le istituzioni europee accentuando il ruolo del Parlamento, si chiude parlando dei rischi e delle opportunità connesse alla realizzazione di una unità, economica e non solo.

Anche per spiegare queste nuove impostazioni, non pensiamo che ci siano motivi per invocare sensibilità nazionali, quanto piuttosto orientamenti editoriali e proposte di autori che evidentemente raccolgono più o meno prontamente gli inviti delle autorità culturali e della storiografia europea. È pur vero che i casi rinvenuti appartengono ai due paesi che forse più significativamente hanno segnato dall'interno, con i loro rapporti reciproci, la vicenda dell'integrazione.

Un discorso a parte va fatto per la manualistica inglese. E non si tratta tanto della proverbiale insularità britannica, ma di questioni in primo luogo squisitamente didattiche. Lo stesso Pingel (2001) segnala le difficoltà di scegliere, in quel contesto, libri significativi degli orientamenti didattici, a fronte di una offerta estremamente ampia e variegata, ma soprattutto a fronte di una organizzazione essenzialmente modulare dei curricoli inglesi di storia: "Libri che erano stati sul mercato per decenni e che trattavano la storia cronologicamente dall'inizio alla fine, non sono più usati; si preferisce un sistema di raggruppamenti tematici. In tal modo, i libri di testo inglesi sono strutturalmente diversi dagli altri, principalmente cronologici" (p. 17). La qual cosa ci si mostra esemplarmente riscontrando come, per esempio, nessuno dei 17 capitoli di storia mondiale dell'inglese GB 2, pure preso in esame, sia dedicato alla questione o vi contenga accenni significativi (nemmeno quello dedicato alla Guerra fredda); invece, in GB 1, dedicato alla storia europea, si ritrova un intero capitolo sul processo di costruzione dell'Europa: si intitola *Western european integration* ed occupa 9 pagine, più 5 di esercizi, su 238 del volume complessivo.

Certamente i riscontri quantitativi relativamente alle ultime situazioni sopra presentate sono nettamente superiori rispetto ai dati del primo gruppo di manuali, che vanno dallo 0,5% di S 2, all'1% di I 1 e S 1, al 2% di D 1. Alcune considerazioni potrebbero valere ad attenuare la portata del reperto: in Spagna il programma coperto dal manuale dell'ultimo anno è relativo a due secoli, in Italia al '900, in Francia alla seconda metà del XX secolo. Sta di fatto che il rilievo risultante dall'intitolazione di un intero capitolo rimane un segnale di vera novità.

Se spostiamo l'attenzione sui contenuti, il primo dato che emerge comparando le analisi svolte dagli studenti è che le narrazioni degli inizi della costruzione europea presentano molti tratti comuni.

Una condivisa serie di ragioni per cui gli statisti europei si persuasero a muovere in direzione dell'integrazione europea dopo il 1945 è quella così raccolta in GB 1: "il discredito del nazionalismo e il fatto che, durante la guerra, gli stati nazionali europei non erano stati in grado di offrire un minimo di sicurezza ai loro abitanti contro gli aggressori; l'impatto della Guerra Fredda e i bisogni della difesa europea; il fatto che l'Europa aveva cessato di essere la forza dominante negli affari mondiali, rimpiazzata ora dalle due superpotenze, USA e URSS [...]; il sostegno americano ad un'Europa forte, in grado di resistere contro l'aggressione sovietica, e dunque le consistenti pressioni americane verso l'integrazione; un modo di risolvere la 'questione tedesca' incorporando quello stato in una più ampia unità basata sulla sua riconciliazione con la Francia; una generalmente favorevole disposizione verso l'unione europea dei partiti cattolici" (pp. 206-207).

Sono considerazioni particolarmente caratterizzate in senso politico, a cui potrebbero aggiungersi quelle ideali così presentate, per esempio in D 1: "Durante la Seconda Guerra mondiale, rappresentanti dei movimenti della Resistenza sia dell'Ovest che dell'Est europeo svilupparono il concetto di un ordine europeo sovrastatale, precisamente con l'argomento che lo Stato nazionale del XIX secolo non poteva più da solo assicurare la pace, il benessere e la democrazia" (p. 246).

Sul medesimo piano di generale condivisione si trova il rilievo attribuito alle tappe fondamentali del processo: ad esempio, la consapevolezza che la cooperazione prende avvio di fatto dalla gestione del piano Marshall; l'attenzione al problema cruciale della risoluzione della questione franco-tedesca; il rilievo attribuito alla fondazione della Comunità del Carbone e

dell'Acciaio, che va bene al di là di quello meramente economico; il riconoscimento del ruolo propulsivo che i Sei hanno fino al Trattato di Roma, e così via.

La tabella qui allegata degli argomenti fondamentali trattati offre una visione d'insieme in cui appare come la selezione degli eventi presentati dai vari manuali dipenda più dalla maggiore o minore ricchezza della trattazione, che da scelte che rivelino diversità cospicue di interpretazione storiografica.

Così è, probabilmente, per l'esame dei rapporti e delle frizioni che si registrano a livello internazionale, di cui è esemplare la vicenda del fallimento del CED per il voto contrario opposto dalla Francia, con un voto che vide uniti gollisti e comunisti.

Questo discorso non vale però per la questione dei rapporti tra Europa e Regno Unito, caratterizzata dal veto gaullista che impedì, lungo tutti gli anni '60, la adesione inglese. In questo caso i due manuali F 2 e GB 1 ci presentano con tutta evidenza una contrapposizione di interpretazioni di chiara impronta nazionale. Da un lato, F 2, ricordando il veto opposto da De Gaulle nel 1963 e nel 1967 alla candidatura britannica, ne avalla questa spiegazione: "Egli stimava in effetti che gli orientamenti inglesi sarebbero stati incompatibili con i principi del mercato comune. Il seguito sembra dargli ragione". Ed il seguito avrebbe messo in luce, a giudizio degli autori, interessi concreti, ed anche visioni strategiche in effetti difforni rispetto agli interessi del gruppo storico (o, comunque, della Francia): "Gli inglesi esigono nel 1974 e nel 1975 due rinegoziazioni destinate a ridurre i loro contributi al budget comunitario. Chiedono pure una riforma della politica agricola comune e vogliono limitare la CEE a una semplice zona di libero scambio aperta sull'Atlantico" (p. 170). D'altro canto, GB 1, che non nasconde una originaria prevenzione inglese nei riguardi del mercato comune ("All'inizio i britannici, che si vedevano soprattutto come una potenza mondiale con ampie proiezioni oltremare, reagirono alla CEE proponendo una più ampia area di libero mercato di cui facessero parte la Gran Bretagna, la CEE e gli altri paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea"), riconduce la posizione di De Gaulle alla sua volontà di utilizzare l'Europa come base del potere francese: egli, "muovendo dal suo precedente atteggiamento di ostilità nei confronti della Comunità, considerava i Sei un gruppo non solo utile dal punto di vista economico,

Eventi citati	F 2	GB 1	I 1	D 1	EU-2
Anni '20 Tendenze europeistiche	■			■	
1943 Movimento federalista e Manifesto di Ventotene			■		
1944 Presenza di posizioni federaliste nella Resistenza		■		■	
1944 Centre d'Action pour la Fédération Européenne				■	
1946 Discorso di Churchill sugli Stati Uniti d'Europa	■	■			
1947 Unione economica Benelux		■			
1948 Trattato di Bruxelles				■	
1948 Congresso dell'Aia				■	
1948 L'OECE organizza i beneficiari del piano Marshall	■	■	■	■	■
1949 Creazione del Consiglio d'Europa	■	■		■	
1949 Nascita delle due Germanie		■	■	■	
1949 Nato	■	■	■	■	
1950 Convenzione europea dei diritti dell'uomo	■				
1950 Vicenda CED (Comunità Europea di Difesa)	■	■			
1950 Piano Schuman	■	■			
1951 Comunità Europea Carbone Acciaio	■	■	■	■	■
1954 Il Parlamento francese respinge la CED	■				
1954 Western European Union		■		■	
1955 Patto di Varsavia			■		
1955 La Germania federale entra nella NATO	■			■	
1955 Conferenza di Messina		■			
1957 Trattati di Roma: CEE e Euratom	■	■	■	■	■
1959-60 EFTA		■		■	■
1962 Discorso di Kennedy a Philadelphia	■				
1963 Primo veto di De Gaulle all'Inghilterra	■	■			
1965 Compromesso del Lussemburgo		■			
1967 Secondo veto di De Gaulle	■				
1968 Realizzata l'unione doganale tra i Sei	■		■		
1972 Costituzione del serpente monetario					
1973 Ingresso di Regno Unito, Irlanda, Danimarca	■	■	■	■	■
1974 Richiesta inglese di rinegoziazione	■	■			
1975 Prima convenzione di Lomé					
1975 Referendum inglese di conferma (2/3 sì)		■			
1976 Rapporto Tindemans		■			
1979 Creazione dello SME	■	■	■		
1979-80 Seconda richiesta di rinegoziazione inglese	■	■			
1979 Elezione del Parlamento a suffragio diretto		■	■		
1981 Adesione della Grecia	■	■			■
1985 "Libro bianco" di J. Delors					
1986 Spagna e Portogallo entrano nella CEE	■	■	■		■
1986 Atto Unico	■				
1987 Programma Erasmus (scambio di studenti)	■				
1989 Progetto Delors di Unione economica e monetaria	■				
1989 Carta dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori	■				
1990 Riunificazione della Germania	■			■	■
1992 Trattato di Maastricht. Unione Europea	■	■	■	■	■
1992 Riduzione dei prezzi agricoli garantiti	■				
1992-1993 Referendum francese e danese per Maastricht				■	■
1993 Applicazione nei vari paesi di Schengen	■				
1993 Crisi monetaria in Europa. Crisi dello SME					■
1994 Istituto Monetario Europeo (Francoforte)	■		■		
1994 Preadesione dei Paesi Europa Centro-Orientale	■				■
1995 Deliberazione della nascita dell'euro (Madrid)			■		
1995 Austria, Svezia e Finlandia entrano nell'UE	■		■	■	■
1997 Trattato di Amsterdam	■				
1998 Accertamento paesi qualificati per unione monetaria	■		■		
1999 Inizio attività della Banca centrale europea				■	
1999 Nascita dell'euro	■		■		
2002 Sostituzione delle monete nazionali	■		■		

Figura 1: Contenuti relativi al processo di integrazione europea presentati dai vari manuali esaminati

ma anche utilizzabile per gli interessi politici francesi, [...] egli desiderava escludere un potenziale rivale dalla Comunità e opporre una resistenza alla supremazia anglo-sassone in Europa". In questo senso la posizione di De Gaulle sarebbe stata non dissimile da quella, successiva, di Margaret Thatcher: entrambi evidenziano "la tenacità dell'idea nazionale in condizioni di crescente interdipendenza economica" (pp. 210-211).

Gli ulteriori sviluppi della costruzione europea, documentati dalla manualistica, secondo ciò che si è detto, con maggiore o minore ricchezza informativa, lasciano il campo a questo punto ad una serie di considerazioni storico-politico sui problemi e le prospettive che in particolare si sono aperte con Maastricht: ne esce un quadro molto variegato di luci ed ombre, che è difficile interpretare univocamente ed in cui si ha l'impressione che siano in gioco punti di vista e accentuazioni proposte dagli autori dei manuali, oltre che sensibilità nazionali che ancora traspaiono, più che filoni interpretativi ben strutturati.

Così troviamo I 1 tra i più sensibili a sottolineare le novità di Maastricht, non solo per il futuro monetario dell'Europa, ma per il fatto che indica "nella cittadinanza europea, nell'adozione di una politica comune per la sicurezza, nello sviluppo di iniziative coordinate nella politica sociale e del lavoro gli obiettivi prioritari dell'Unione" (p. 444).

Più tiepidamente E 2 sottolinea come Maastricht sia in certo senso la risposta ad "una situazione difficile" attraversata "durante il 1992 e 1993, a causa del deteriorarsi della situazione economica" e ricorda come "Il trattato fu ratificato, non senza qualche difficoltà, come avvenne in Danimarca o in Francia, dai parlamenti e dai cittadini dei paesi membri" (p. 311). I casi citati sono, come è noto, quelli dei paesi che dettero luogo a referendum: in Danimarca questo riuscì solo al secondo tentativo, mentre in Francia la decisione a favore fu raggiunta solo con una maggioranza relativamente ristretta.

Le vicende tedesche, legate in questo caso all'unificazione, sono ancora centrali per D 1: "L'ordine di pace in Europa, che dopo la fine del conflitto Est-Ovest doveva essere tenuto a battesimo, dovette in primo luogo reagire di fronte alla paura di una Germania dominante dal punto di vista politico ed economico. La questione di un vincolo della Germania si pose anche nell'interesse del paese stesso che voleva dissipare tutti i dubbi dell'integrazione politica dell'Europa attraverso una accelerazione" (D 1, p. 251). È D

2 a segnalare con molta evidenza come durante la discussione sul trattato di Maastricht i tedeschi abbiano provveduto a cambiare la costituzione: l'art. 23 della Costituzione, al 1° comma, ora recita: "La repubblica federale tedesca collabora per la realizzazione di una Europa unita nel contesto dello sviluppo dell'Unione europea. La Federazione può trasferire a questo fine attraverso legge con l'approvazione del Bundesrat il diritto di sovranità" (p. 348).

Altre questioni aperte sono variamente sottolineate dai vari manuali.

Abbastanza presente è quella della legittimazione democratica delle istituzioni comunitarie. Sul tema si distinguono ancora i manuali tedesco e francese: "Il mandato indiretto della Commissione europea di Bruxelles e del Consiglio dei ministri europei non è più sufficiente a rendere visibili ai cittadini la trasparenza delle decisioni" (D 1, p. 247); "Il Consiglio dei Ministri che prende le decisioni deve raggiungere l'unanimità. La Commissione di Bruxelles è ridotta ad una funzione di organo proponente ed esecutivo e il Parlamento, formato da eletti a livello nazionale, non ha che un ruolo consultivo. Accettabile in una Comunità di Sei, questo compromesso diviene impraticabile in un'Europa allargata. [...]" (F 2, p. 174).

Eguale attenzione sono i due manuali sul rilievo delle questioni sociali aperte, e del tutto esplicitamente afferma D 1: "Le fasce sociali deboli e gran parte del ceto medio hanno paura di perdere le sicurezze dello Stato sociale che lo stato nazionale garantisce loro in un 'superstato' dominato dagli interessi economici" (p. 247). Sulla stessa lunghezza d'onda I 1: "[...] la stabilità monetaria è indispensabile all'Unione, ma lo è altrettanto una politica del lavoro che accresca l'occupazione. Aggiungiamo che le politiche di rigore finanziario fin qui seguite, centrate prevalentemente su una riduzione della spesa pubblica a fini sociali, non possono intaccare la sicurezza sociale (pensioni, salute, indennità di disoccupazione) oltre un limite ritenuto accettabile dal cittadino europeo; né può essere disattesa quell'esigenza di protezione delle fasce più deboli della popolazione che la cultura politica ed economica dell'Europa continua a considerare fondamentale. Come conciliare rigore economico e finanziario, giusta tutela dei più deboli, lotta alla disoccupazione?" (p. 444).

Le difficoltà in politica estera sono segnalate, tra gli altri, in modo netto da E 1, che parla della "incapacità europea a disimpegnare un ruolo pacificatore nella guerra civile della ex Jugoslavia" (p. 334). È comunque

F 2 che inserisce il discorso nel quadro più ampio del difficile dialogo con gli Stati Uniti: “Nel corso dell’ultimo negoziato GATT, denominato Uruguay Round, l’Europa ha accettato una riduzione del suo sostegno all’agricoltura. Essa si è impegnata, dopo Maastricht, nell’elaborazione di una PESC (Politica estera e di sicurezza comune), che prevede alla conclusione l’attivazione di una difesa comune. Questo grande cantiere, reso urgente dall’impotenza dimostrata dalla Comunità di fronte alla guerra civile nell’ex-Iugoslavia, si scontra con la volontà americana di mantenere la preminenza della NATO. Analogamente la creazione dell’euro pone la delicata questione del ruolo della moneta unica a fronte del dollaro” (p. 176).

Il tema generalmente dominante in chiusura è comunque quello dell’allargamento della Comunità. Resta naturalmente tutto aperto il problema di come esso sia percepito da parte dei paesi candidati all’ingresso nell’Unione: se esaminato dal punto di vista dei manuali scolastici, anche non volendo sopravvalutare la nostra sicuramente limitata esperienza, diremmo che ancora esso stenta non poco ad essere semplicemente messo all’ordine del giorno. I manuali da noi presi in esame, invece, che sono tutti di paesi interni all’Unione, lo assumono quasi tutti come prospettiva ormai scontata, da valutare per altro con ponderazione dei problemi aperti. Citiamo ad esempio due passaggi, rispettivamente del manuale inglese e di quello italiano: “Il dibattito originario sull’integrazione si è ora riproposto in discussioni sul fatto se la Comunità debba essere ‘allargata’ o ‘approfondita’, o entrambe le cose, circa insomma l’estensione territoriale e l’estensione della centralizzazione dei processi decisionali” (GB 1, p. 211); “È chiaro che una Unione politica europea allargata risulterà ancor più difficile da governare e comporterà, data la situazione economica dei possibili nuovi ingressi, pesanti costi che andranno ripartiti fra i paesi più forti; d’altro canto, è difficile pensare che un consolidamento economico e politico di quelle aree, nonché un effettivo progresso civile dell’intero continente, possa avere luogo senza uno sviluppo del processo di unificazione” (I 1, p. 445).

L’impressione è dunque che la manualistica europea, quella più aggiornata, rilanci gli interrogativi politici dell’attualità facendo anche in questo caso risuonare una certa diversità di accenti. Ma, ragionando in particolare sulle non del tutto sopite divergenze storiche a base nazionale, è parso

che, man mano che l'attenzione viene spostandosi sui temi più urgenti e vicini a noi, l'importanza di quei fattori nazionali possa attenuarsi, per dar spazio, nella considerazione degli autori dei manuali, alla consapevolezza, pur non acritica e non poche volte venata di scetticismo, che i problemi sul tappeto sono comuni. Insomma, ci pare che le famose differenze europee possano oggi essere affrontate con ottica sempre più disposta al dialogo, alla contaminazione, all'incontro: una ragione in più, forse, per riaffermare che l'*ensemble* esiste.

L'esperienza proposta a livello scolastico di confronto tra pagine di manuali di diverse nazioni europee si è mossa appunto nell'ottica di promuovere siffatti intendimenti ed atteggiamenti. Essa, che è sicuramente da mettere a punto in sperimentazioni di più ampio respiro, previa analisi delle difficoltà che in situazioni diverse si potrebbero incontrare e al netto degli errori che sicuramente sono stati commessi, ci pare comunque dimostrare la validità, dal punto di vista della formazione storica, di una attività comparativa che rappresenti qualcosa di più di uno sguardo curioso rivolto fuggevolmente all'altro.