
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Novembre 2008 - Anno IX, n. 26

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Angelo Trento, *Dovunque è un italiano, là è il Tricolore. La penetrazione del fascismo tra gli immigrati in Brasile*, in E. Scarzanella (a cura di) *Fascisti in Sud America*, Le Lettere, Firenze, 2005

Giorgio Jossa, *I cristiani e l'impero romano. Da Tiberio a Marco Aurelio*, Carocci, Roma, 2008

SPIGOLATURE

Leonardo Benevolo, *Le città nella storia d'Europa*

CONTRIBUTI

Petros Trantas, Ilias Athanassiadis, Giorgio Kokkinos, *Percezioni ed atteggiamento interculturale degli insegnanti, elleni e italiani, della disciplina storica nella formazione primaria.*

Giancarlo L. Martina, *Storia e cultura locale, ricerca e didattica, intervento pubblico a favore delle scuole. La Piccola Enciclopedia del Medio Friuli.*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaolo

Associazione *Clio* '92

Via Cesare Battisti, 49/1 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.430769
e-mail: info@clio92.it - segreteria@clio92.it

QUESTO NUMERO

Identità, Europa, didattica, patrimonio, formazione, intercultura, sono le parole chiave di questo ventiseiesimo numero de "Il Bollettino di Clio".

Le *Segnalazioni bibliografiche* di questo numero:

l'opera di propaganda del fascismo nei confronti dei nostri connazionali emigrati e dei loro figli e nipoti. In particolare, in America latina, il regime di Mussolini impegnò risorse e strumenti per tentare di creare un patriottismo italico fuori d'Italia. Ci pare interessante riparlare nel nostro presente che pare proporci patriottismi soprattutto locali e localistici, tutto sommato poco italici, tendenti piuttosto ad escludere qualcuno che ad includere qualcun altro.

Il rapporto complesso tra cristianesimo e impero romano ha sempre costituito un'appassionante problematizzazione storiografica. G. Longagnani ci segnala la rappresentazione che ne fa Giorgio Jossa.

La rubrica *Contributi* offre l'interessante saggio di studiosi greci che, traendo spunto dalla tesi di dottorato di Petros Trantas, mette a confronto curricoli e metodologie didattiche tra Grecia e Italia, in particolare nelle città di Patrasso ed Argos-Nafplio della regione ellenica del Peloponneso ed in quelli di Bari e di Lecce.

Il tema è quello della didattica interculturale della disciplina storica e alcuni risultati sono di bruciante attualità poiché riguardano come gli insegnanti considerino la formazione di classi speciali per alunni non italofofoni e la formazione della cittadinanza europea. La prima questione è venuta alla ribalta con la mozione approvata dai parlamentari italiani circa la formazione di classi « ponte », di « inserimento », « separate » nelle scuole italiane. Ed è significativo che la maggior parte (l'84%) degli insegnanti italiani sia contraria a tale ipotesi. La seconda questione pone il saggio all'interno della ricerca che si è aperta con la organizzazione del convegno italo-spagnolo sulla educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti.

Lo studio di Petros Trantas, Ilias Athanassiadis, Giorgio Kokkinos offre una base di dati e interpretazioni che contribuiscono alle riflessioni che noi andiamo svolgendo sulla storia in dimensione interculturale e sulla educazione alla cittadinanza.

L'altro saggio di Giancarlo Martina presenta una riflessione sul rapporto particolarmente efficace creatosi in Friuli tra musei, docenti che insegnano e fanno ricerca. Il *report* ci dà conto di come è nata e come si è sviluppata questa collaborazione e, soprattutto, ci mette a conoscenza dei risultati di un lavoro che nel valorizzare il patrimonio storico di una regione contribuisce a formare conoscenza storica non solo locale, ma di respiro europeo.

Lo spazio europeo è anche il protagonista delle *Spigolature* di questo numero. Se è vero, come è vero, che la città costituisce una delle cifre più importanti per capire l'Europa, la storia delle città, della loro formazione e delle loro trasformazioni, rappresenta una delle vie principali di ricerca di quell'identità europea che sta al centro del dibattito culturale e politico dell'ultimo decennio.

Abbiamo scelto, infine, l'ironia e la leggerezza di Raymond Queneau applicata alla storia per salutarvi dalla quarta di copertina.

Buona lettura.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

ANGELO TRENTO, «DOVUNQUE È UN ITALIANO, LÀ È IL TRICOLORE. LA PENETRAZIONE DEL FASCISMO TRA GLI IMMIGRATI IN BRASILE», IN E. SCARZANELLA (A CURA DI) «FASCISTI IN SUD AMERICA», LE LETTERE, FIRENZE, 2005

di Santiago Prego González

«*Dovunque è un italiano, là è il Tricolore*. La penetrazione del fascismo tra gli immigrati in Brasile» è un saggio scritto da Eugenia Scarzanella nell'opera «Fascisti in Sud America». Si tratta di una panoramica sull'influenza che ebbe il fascismo italiano in Brasile attraverso gli immigrati, le organizzazioni fasciste e le associazioni culturali, trattando anche dei problemi generali che riguardarono l'Italia e il Brasile negli anni Venti e Trenta.

Il saggio si compone di sei capitoli, ciascuno dei quali analizza un aspetto. Ogni capitolo descrive un contesto specifico, ma è solo rileggendoli nel loro insieme che si comprende il vero senso del testo. Questo processo è lungo nel tempo, si inserisce in un convulso contesto internazionale, e lo schematizziamo così:

1. *La politica emigratoria del regime*. Nel primo capitolo l'autore vuole fare una descrizione dello stato delle cose iniziali, ovvero di come il regime fascista mussoliniano cercò di cambiare il rapporto esistente tra governo e immigrati italiani nel mondo, fino a quel momento dimenticati, attribuendo loro un ruolo legittimo all'interno della nazione. Gli immigrati divennero così "10 milioni di italiani all'estero".
2. *La costruzione del consenso*. In questo secondo capitolo, l'autore comincia a sviluppare i fatti iniziali, problematizzandoli. Si delinea così una strategia geopolitica che avrebbe dovuto favorire l'egemonia dell'Italia fascista in America Latina basata su un panlatinismo che si contrappone al panamericanesimo dominato dagli Stati Uniti. L'ideologia fascista aveva elaborato a tal proposito il concetto di latinità. Esso racchiudeva quello di grande famiglia etnica, comprendente anche portoghesi, spagnoli e francesi, ma, essendo stata Roma antica il faro di questa latinità ed essendo Roma moderna a capo del mondo latino in termini di spiritualità cattolica ma soprattutto di prestigio (conferite dal regime), di realizzazioni e di conquiste, il subcontinente americano avrebbe dovuto assumerla come guida.
3. *La funzione delle forme di vita collettiva e delle autorità diplomatiche*. Il terzo capitolo è anche una descrizione dei mezzi più efficaci con cui bisognava orientare ideologicamente l'opinione pubblica immigrata. Essi sono sostanzialmente due: il corpo diplomatico e le organizzazioni ludiche (conferenze, biblioteche, palestre, cinema, ecc...). Il loro scopo non era altro che la "rivalorizzazione morale" degli espatriati.
4. *Gli strumenti della propaganda*. In realtà questo quarto capitolo potrebbe essere inserito nell'antefatto, ma l'autore ha preferito farlo diventare un capitolo a sé. La ragione di ciò si trova nell'importanza che ha assunto la propaganda del regime mussoliniano nell'ambito culturale. E' proprio attraverso gli Istituti di Alta Cultura, l'invio di professori universitari, libri, opuscoli, pellicole, concessione di borse di studio ma soprattutto per il finanziamento e la permanenza di giornalisti, uomini politici e intellettuali, che iniziò una autentica offensiva nei confronti del pubblico brasiliano.
5. *L'inizio del declino*. Il quinto capitolo narra come questa politica entra in crisi a causa degli eventi politici. In questo caso l'autore ci dà una data in particolare: 1938, momento in cui il governo di Vargas approva un decreto legge che pone fine al funzionamento di sezioni di partiti politici stranieri in territorio brasiliano. Tale decreto venne

varato per riuscire a fermare i gruppi rivoluzionari filo fascisti che sorsero nel paese. È proprio da questo momento in poi che con l'aumento delle difficoltà di governo brasiliane e l'inizio della Seconda Guerra Mondiale prese avvio il progressivo declino delle organizzazioni fasciste in Brasile.

6. *Il «nemico» in casa.* Nel sesto ed ultimo capitolo del saggio si descrive come la tolleranza precedentemente manifestata dai brasiliani nei confronti dei fascisti si trasforma in aperta belligeranza. Assistiamo a poco a poco all'inizio di misure restrittive nei confronti delle associazioni e di requisizione dei beni italiani in Brasile. Il governo di Vargas decide ora di schierarsi con le potenze alleate.

Dal punto di vista degli elementi compositivi dell'opera così come dalle operazioni di organizzazione delle informazioni possiamo dire di essere davanti a un lavoro di ricerca con specifiche caratteristiche. La stessa intitolazione, «*Dovunque è un italiano, là è il Tricolore. La penetrazione del fascismo tra gli immigrati in Brasile*» ci può dire abbastanza sui propositi dell'autore: ci troviamo spazialmente in un luogo particolare, il Brasile, uno dei destini principali degli immigrati italiani insieme all'Argentina e agli Stati Uniti. Anche nell'ambito temporale l'autore è piuttosto preciso individuando l'epoca fascista nel ventennio 1922-1944. È interessante soprattutto la forma con cui l'autore ci presenta il tema, partendo da una frase presa dallo stesso Mussolini nel 1923 («*Dovunque è un italiano, là è il Tricolore*») che sintetizza tutto il proposito della ricerca: ossia come far diventare gli immigrati italiani una "specie di esercito pacifico ed operoso, ma mobilitabile secondo la presunzione della propaganda fascista".

Lo storico fa una importante analisi in tutto il saggio. L'articolazione dei temi attraverso i diversi capitoli si traduce in un tessuto discorsivo descrittivo, che combina in modo equilibrato i dati fattuali ed interpretativi, offrendo al lettore un significato storico consistente. Il primo capitolo è puramente introduttivo, un riassunto dello stato delle cose iniziale, una semplice spiegazione, mentre il secondo, terzo e quarto si concentrano nei cambiamenti, cioè la politica fascista di propaganda. Gli ultimi due capitoli sono di conclusione: come e perché è fallita questa politica, gli eventi che hanno portato alla rottura del rapporto tra l'Italia, gli immigrati e le autorità brasiliane.

GIORGIO JOSSA, *I CRISTIANI E L'IMPERO ROMANO. DA TIBERIO A MARCO AURELIO*, CAROCCI, ROMA, 2000

di Gianluca Longagnani

Il testo di Jossa tratta il tema, complesso e ancora aperto per certi aspetti, del rapporto tra la comunità cristiana dei primi secoli dopo Cristo ed il potere imperiale romano; in particolare della formazione e della trasformazione del pensiero politico del primo cristianesimo.

Premessa, approccio al tema e titolo

Nella premessa viene chiarito subito il carattere del libro e le motivazioni che hanno spinto Jossa ad affrontare un tema tanto studiato dalla storiografia contemporanea sull'antichità; vi è stata infatti l'affermazione di una tradizione di studi che affronta la questione come susseguirsi delle persecuzioni subite dai cristiani alternate a periodi di tolleranza e che legge questa alternanza come capitolo della storia del rapporto tra Stato e Chiesa.

In secondo luogo la diffusione, soprattutto in Italia, di questa concezione schematica tradizionale che ha come rappresentante più illustre Marta Sordi, con la quale l'autore si propone di porsi, lungo tutto il testo, in continuo confronto: Jossa ritiene che la Sordi - e più in generale la corrente di studi sul cristianesimo di cui lei fa parte - non tenga adeguatamente conto delle testimonianze dei primi autori cristiani e delle problematiche ad esse legate in merito alla loro interpretazione. Nel libro infatti vengono studiate le "varie posizioni assunte dai cristiani nei confronti dell'impero nel periodo che va da Tiberio a Marco Aurelio", per fare ciò l'autore si avvale delle opere degli autori cristiani antichi più influenti, riesaminandole ed esponendo i problemi storiografici e le ipotesi di interpretazione più autorevoli inerenti, infine sulla base di queste costruisce poi la sua tesi e conclusione. Il libro è quindi rivolto a lettori che hanno almeno un'infarinatura, non solo generale in certi punti, della storia del cristianesimo, la quale è utile qui come base essenziale per il corretto intendimento delle concezioni storiche, politiche e religiose dei fondatori cristiani.

Il titolo non lascia trasparire in maniera evidente questo approccio al tema, esso potrebbe infatti indicare proprio una storia "tradizionale" degli avvenimenti che riguardano la comunità cristiana nei primi secoli della sua formazione, cosa che Jossa vuole appunto evitare. I fatti storici vengono sì riportati ed analizzati, ma in modo da esporre prima di tutto le concezioni attorno alle quali ruotano gran parte dei confronti all'interno delle comunità cristiane in merito all'atteggiamento da tenere verso il potere politico e le sue istituzioni.

La scelta del periodo di studio non è casuale: sotto Tiberio nasce, predica e muore Gesù; con la sua morte incomincia a formarsi il nuovo credo che sotto Marco Aurelio arriva a porsi come vero e proprio problema filosofico-religioso allo stesso imperatore, ultimo della serie degli "imperatori filosofi" appunto e rappresentante la debolezza della tradizione romana nei confronti della potenza della nuova concezione cristiana del mondo. Anche la mancanza di qualsiasi riferimento spaziale nel titolo non è senza motivo, lo studio infatti non si concentra su nessuna area precisa dell'impero e considera tutte le posizioni e le correnti delle comunità cristiane indifferentemente dalla collocazione geografica.

Indice e articolazione tematica

Riporto la suddivisione del primo capitolo come esempio per lo sviluppo della mia analisi del testo:

I cristiani e l'impero romano nell'età dei Giulio-Claudii

- La Palestina al tempo di Tiberio: gli aspetti politici della predicazione di Gesù
- Il fondamento del pensiero politico cristiano nei primi due secoli: "Date a Cesare quel che è di Cesare, ma a Dio quel che è di Dio"
- La comunità cristiana di Gerusalemme dal 30 al 49 ed i primi rapporti del cristianesimo con la civiltà ellenistico-romana
- Paolo e l'impero romano: Rom. 13, 1-7 e Phil. 3, 20
- L'origine divina dell'autorità e la cittadinanza celeste dei cristiani
- La persecuzione di Nerone

Non è presente alcuna tavola riassuntiva degli accadimenti storici del periodo studiato, questo va segnalato, denotando così che essi sono alla base e non al centro dello studio dell'autore.

L'indice è strutturato in base all'ordine cronologico delle età imperiali romane ed alterna capitoli e paragrafi che ricostruiscono il contesto nel quale nascono le concezioni e le testimonianze che verranno poi esaminate ad altri che hanno come oggetto la trattazione di tali testimonianze; è in questi che sono espresse le interpretazioni storiografiche ad esse legate e la posizione dell'autore sul tema. Nel contesto di ogni epoca imperiale viene data voce agli esponenti cristiani più influenti, da Gesù a Taziano, passando per Paolo, Aristide, Giustino, in modo da ricostruire l'evolversi del tema in modo organico. All'inizio e alla fine di ogni capitolo è riassunto il contesto storico o vengono ricostruite le dinamiche che determinano un avvenimento (le persecuzioni di Nerone, Domiziano e Marco Aurelio, le condanne di esponenti cristiani) e le conseguenze che questo produce sulla sensibilità politica e religiosa della comunità cristiana. E' presente anche l'opinione che la cultura pagana esprime nei confronti dei cristiani, questo nel terzo capitolo: // *cristianesimo sotto Traiano ed Adriano*. Vengono esaminati i processi di trasformazione della mentalità cristiana, come nel terzo paragrafo del primo capitolo, sulla comunità di Gerusalemme dal 30 al 49 a.C. ed i suoi primi contatti con la cultura ellenistico-romana.

Sono presenti poi necessariamente vere e proprie letture delle opere, è questo il caso degli *Atti degli apostoli*, delle *epistole paoline* o degli *Atti dei martiri*, dove per blocchi anche ampi l'autore si impegna in una esegesi dei testi per espungere le informazioni che gli servono al fine di ricostruire il contesto culturale nel quale le opere sono nate e la concezione politico-religiosa che esprimono; sono anche riportati spesso passaggi dalle opere stesse. E' questo il blocco centrale di ogni capitolo. Il testo, a seconda delle epoche e degli ambienti, analizza e riporta le posizioni prima di tutto cristiane all'interno del mondo imperiale, in rapporto e in confronto ad una cultura, quella ellenistico-romana, che a sua volta si interroga sull'atteggiamento da tenere nei confronti di una religione che sembra minarne dalle fondamenta le basi teoretiche e che si articola in sempre nuove correnti più o meno avulse al potere vigente. Le concezioni cristiane fanno appunto leva su concetti chiave nella storia, come l'attesa messianico-escatologica, la cittadinanza celeste, il martirio, per citarne alcuni, che vengono spiegati ed esposti a seguito delle opere degli autori che li diffondono alle comunità di appartenenza. E' il caso del paragrafo sul movimento montanista e del *VIII Libro Sibillino*, che esemplifica il modo in cui l'autore lega e quindi espone testimonianze e contesto nel quale sono state scritte. Nonostante l'ampiezza dei temi, che appunto determinano posizioni storiografiche molto variegata e a volte antitetiche, il linguaggio non è ostico ed il libro stimola all'approfondimento dei concetti e del tema in generale proprio perché risulta chiaro che i nodi che Jossa esamina sono fondamentali, sia dal punto di vista storiografico, per il corretto prosieguo degli studi sui rapporti del cristianesimo con l'impero romano e per una adeguata divulgazione delle informazioni, sia dal punto di vista dell'apprendimento della storia del cristianesimo, per collocare o ricollocare nel loro contesto filosofico-religioso gli avvenimenti e le dinamiche che li hanno determinati.

In conclusione, il libro si rivela utile per avere una panoramica generale sul pensiero cristiano in merito al potere politico, dalla sua primordiale eversività e apatia alla sua sempre più marcata e ingombrante politicizzazione o secolarizzazione cui seguirà infine l'affermazione anche ai massimi vertici imperiali, modificando nel corso del lungo processo tutto un sistema di valori che per secoli aveva sorretto il mondo antico. Si pone quindi come appendice, importante, agli studi tradizionali della storia del cristianesimo e dell'impero romano, che continuano ad offrire le condizioni necessarie ma non sufficienti per la comprensione del complesso rapporto tra religio-

ne e politica nei primi secoli allo studente e al lettore, ma necessitano di un' adeguata apertura verso le problematiche che questo tema pone.

Problematizzazione: la persecuzione di Domiziano (81 - 96 d. C.)

Ho preso come esempio di problematizzazione l'ultimo paragrafo del secondo capitolo sulla persecuzione di Domiziano (). L'evento, dal punto di vista storiografico, è alquanto complesso e richiede all'autore l'intero paragrafo appunto per essere esposto.

“Con la fine dell'impero di Domiziano la situazione cambia. A partire infatti dalla cosiddetta persecuzione di Domiziano i rapporti tra cristiani e l'impero si inseriscono, e quindi si sviluppano e maturano, tra avvenimenti storici ricordati dalle fonti, che richiedono innanzitutto una valutazione precisa. La persecuzione di Domiziano resta infatti, dopo tanti studi ad essa dedicati, un difficile problema storiografico. Benché la grande maggioranza degli studiosi, tra questi significativamente soprattutto gli storici romani, non abbiano dubbi sull'esistenza della persecuzione, intesa proprio come persecuzione dei cristiani (Mazzarino e Sordi) il problema resta aperto, fondato com'è su quella massa aggrovigliata che è costituita dalle fonti in nostro possesso. Mai come in questo caso la valutazione di queste fonti appare condizionata non soltanto dalla interpretazione complessiva che ogni studioso offre del periodo storico in questione, e dunque della politica di Domiziano, ma anche della valutazione che ognuno di loro dà del cristianesimo come esperienza religiosa nuova, di fronte non più solo al giudaismo ma adesso anche allo stoicismo. La caratteristica più immediata, e forse più significativa, della persecuzione sta infatti nel coinvolgimento contemporaneo di personaggi della opposizione politica senatoria di ispirazione stoica e di quella religiosa cristiana di matrice giudaica. Ma qual'è il senso di questo contemporaneo coinvolgimento? Come si colloca e si spiega, nel quadro della politica di Domiziano e che cosa ci dice sul rapporto tra cristiani e stoici? “

Secondo Mazzarino, l'apertura verso le tradizioni politiche e culturali orientali che caratterizzano i principati di Tito e Domiziano, i quali assumono, condizionati dall'influenza delle rispettive amanti Berenice e Giulia, posizioni perlomeno conciliatorie con la tradizione giudaica, avrebbe creato contrasti con il tradizionalismo senatorio di ispirazione stoica. La persecuzione giudeo-cristiana è di conseguenza spiegabile come tentativo di Domiziano di riappacificarsi con questa opposizione senatoria ed il fallimento di questo tentativo come provvisoria e del tutto occasionale causa di convergenza della posizione stoica e giudaicocristiana contro l'imperatore che nel tentativo di sedare un'opposizione ne avrebbe create due.

Secondo Marta Sordi invece, che si rifà al racconto di Cassio Dione, il quale rappresenta la fonte principale, la persecuzione è inserita nel contesto di affermazione autoritaria e teocratica dell'ultimo periodo di Domiziano che vede la “condanna di tutta l'opposizione filosofica collegata con il rifiuto dell'adorazione e dell'epiteto di *dominus* et *deus* all'imperatore”. Inoltre lo stoicismo romano avrebbe avuto in sé elementi per una vicinanza morale con la tradizione giudeo-cristiana tale che la persecuzione sarebbe stata motivata da precise ragioni ideologiche dell'imperatore.

L'autore critica una certa nettezza nella posizione della Sordi e va poi ad esaminare le trattazioni contemporanee della vicenda.

Tutte le testimonianze convergono sull'esistenza di numerose condanne alla fine del principato domiziano, tuttavia il problema di interpretazione della vicenda risulta complesso in quanto si tratta di capire chi sia stato vittima delle condanne e per quali motivi, soprattutto se questi motivi siano stati di ordine politico o religioso.

Un concetto chiave per la comprensione del contesto e delle conclusioni di Jossa è quello di *inertia*. Svetonio la riporta tra le motivazioni per la condanna di Flavio Clemente, cugino di Domiziano e console, astenutosi dalle proprie responsabilità politiche. In Tacito è uno dei metodi di opposizione del senato alle decisioni imperiali, in particolare riguardo alla svolta autoritaria di Nerone. Nel secondo secolo sappiamo che il termine è accostato ai cristiani ed al loro rapporto con il potere politico, cioè apatia e distacco rispetto alla politica. Si può quindi considerare quello dell' *inertia* un atteggiamento accomunante di senatori di orientamento stoico e cristiani, anche se per fini ovviamente diversi.

Altro elemento determinante è il *fiscus iudaicus*, cioè “l'imposta che dopo la guerra dell'66 d.C. i Giudei pagavano a Roma in sostituzione della tassa per il tempio e che aveva il valore di tassa per l'esercizio del proprio culto”. Domiziano aveva inasprito e allargato questa tassa anche a chi solamente era ritenuto vivere secondo costumi giudaici anche se non ebreo, quindi un monito anche verso l'opposizione senatoria che vuole essere fatta passare all'opinione pubblica come incline al giudaismo.

Infine, il concetto di *impietas*, cioè ateismo, un'accusa di carattere religioso ma non un crimine. Jossa ipotizza che i processi riguardanti coloro di sospettata inclinazione giudaica fossero in realtà processi per alto tradimento, “lo stile di vita giudaico, che si poteva individuare nell' *inertia*, costituiva il pretesto per presentare queste persone come colpevoli di ateismo all'opinione pubblica e per condannarle come ree di *maiestas*”, quindi lesa maestà, “nei confronti della legge”.

L'accusa formale è quella di alto tradimento, non quindi una persecuzione dei cristiani dettata da motivazioni religiose, ma riguardante esponenti senatorii in opposizione all'imperatore che seppur di fede diversa dai cristiani sono a questi accomunabili per l'atteggiamento di fronte al potere imperiale; si tratterebbe perciò di ragioni politiche alle quali l'atteggiamento giudaico e cristiano verso la politica, profondamente negativo agli occhi dell'opinione pubblica, avrebbe fornito il pretesto e il consenso popolare e che avrebbe conseguentemente coinvolto cristiani o anche solo simpatizzanti di questa religione.

I provvedimenti che poi Domiziano avrebbe preso in merito all'imposizione del culto imperiale nelle province orientali avrebbero poi creato contrasti profondi di natura religiosa tra cristiani e impero tali da provocare scritti come l'*Apocalisse di Giovanni* nella quale Roma è odiata proprio come persecutrice che hanno origine da cause ricollegabili ma distinte da quelle della persecuzione in Roma.

Gli autori di cui Jossa si avvale di parte pagana sono Tacito, Svetonio, Cassio Dione; da parte cristiana della *I Lettera ai Corinzi di Clemente*, dell'*Apocalisse di Giovanni*, Egesippo, Melitone di Sardi, Eusebio di Cesarea.

Spigolature

LEONARDO BENEVOLO, LE CITTÀ NELLA STORIA D'EUROPA, LATERZA, BARI, 2002, PP. 3-7 E 217-223

Proponiamo l'introduzione e le conclusioni del libro di L. Benevolo sulle città nella storia d'Europa. Il libro è apparso nella collana "Fare l'Europa" diretta da Jacques Le Goff. Ci pare che i testi di Benevolo ci consegnino con efficacia di argomentazione e di descrizione le forme urbane dell'identità europea. Esse possono contribuire, anche, alla nostra riflessione sull'educazione alla cittadinanza europea e alla educazione al patrimonio.

Introduzione

Le città europee nascono con l'Europa e in certo senso fanno nascere l'Europa; sono una ragione d'essere, forse la principale, dell'Europa come entità storica distinta, continuano a caratterizzare la civiltà europea quando essa assume un posto dominante nel mondo, e danno un'impronta – positiva, negativa, ma in ogni caso preponderante – alle città contemporanee in ogni parte del mondo.

La storia delle città europee e la storia d'Europa sono in larga misura un'unica vicenda, che è stata narrata moltissime volte. Un argomento così vasto non si poteva far entrare in uno dei libri di questa collana, che esplorano temi e momenti specifici dell'eredità culturale europea, e del resto ognuno di essi presuppone la città, dove tutti i motivi storici s'incontrano e s'intrecciano. E' invece possibile dedicare un libro speciale allo *scenario fisico* delle città. Questo scenario ha un carattere di persistenza che taglia, nel tempo, le altre vicende ed è, nel momento attuale, un canale insostituibile di comunicazione fra presente e passato, come pure di condizionamento del presente sul futuro.

Questa funzione deriva dalla natura della città, e corregge paradossalmente il suo dinamismo innovativo. L'insediamento urbano – a partire dal terzo millennio avanti Cristo – serve a ottenere, mediante una compressione dei rapporti spaziali, un'accelerazione dei cambiamenti temporali, e imprime alla vicenda umana il passo più veloce che distingue la storia dalla preistoria. Nello stesso tempo, rende durevole il paesaggio costruito in un'epoca storica, lo trasmette alle epoche successive e vincola in parte il modo di vivere di ogni generazione alle scelte fatte dalle generazioni precedenti. È contemporaneamente un motore per inoltrarsi più velocemente nel futuro e un'ancora per non perdere il legame col passato: in ambedue i casi è uno strumento per viaggiare nel tempo, per saltare la successione degli avvenimenti e avvicinare situazioni lontane, muovendosi nei due sensi.

Queste constatazioni sono ancora dominanti nel mondo attuale. Le comunicazioni a distanza rendono sempre meno rilevanti gli effetti della concentrazione fisica delle attività umane, e quindi del vivere in città piuttosto che in campagna; ma lo scenario fisico che tende a integrarsi conserva e accresce la sua incidenza sui modi di vita, mentre aumentano la capacità di muoversi e la disponibilità del tempo libero.

Le città europee sono una parte determinante di questo scenario, e la conservazione del loro patrimonio materiale è necessaria a non perdere una somma di valori accessibili, per noi, solo per questa via: l'identità dei luoghi in cui viviamo, la stabilità che dà risalto e significato al fluire delle esperienze diverse di ogni generazione, la permanenza di un «centro» che non cambia così velocemente come la periferia. dove dunque possiamo depositare e mettere in comune una parte dei ricordi troppo pesanti per essere portati da ciascun individuo. Baudelaire ha colto già a metà del secolo scorso questa drammatica difficoltà del nostro tempo:

Le vieux Paris n'est plus (la forme d'une ville change plus vite, hélas, que le coeur d'un mortel)

Paris change! mais non dans ma mélancolie N'a bougé! palais neufs, échafaudages, blocs Vieux faubourgs, tout pour moi devient allegorie et mes chers souvenirs sont plus lourds que des rocs.

Nei personaggi di quella poesia – il cigno fuggito dalla gabbia, Andromaca condotta in esilio da Pirro, la *negresse amaigrée* che nella nebbia parigina cerca le grandi palme dell'Africa lontana – riconosciamo non solo gli ospiti sradicati che popolano le nostre città, ma il disagio di tutti noi, resi estranei dalla distruzione fisica dell'ambiente in cui siamo cresciuti.

La necessità vitale di correggere questo distacco dall'ambiente, più forte di qualunque interesse «culturale», fa nascere l'esigenza moderna di conservare appositamente i paesaggi di pietra formati nei tempi lunghi del passato. A questi fragili scenari, vulnerabili dalla tecnologia moderna ma conservabili appunto con le risorse di questa tecnologia, è affidato per ora l'equilibrio fra memoria individuale e collettiva.

Nello stesso tempo, le sistemazioni che facciamo oggi nelle città – le risposte che diamo ai nostri problemi momentanei – saranno obbliganti per molti anni futuri, anche quando i modi di pensare e di vivere saranno cambiati, e poiché operiamo trasformazioni sempre maggiori e più frequenti, pregiudichiamo sempre più largamente la vita delle generazioni che verranno, senza tuttavia saper prevedere e dirigere a sufficienza gli effetti lontani dei nostri interventi. Dopo aver sognato di poter rinnovare a volontà, con le risorse della tecnica moderna, il nostro ambiente di vita, ci siamo accorti che gli ambienti realizzati son resi in larga misura irreversibili dall'intreccio di fatti compiuti e di interessi che non siamo capaci di coordinare. Tutto ciò aumenta il carico di responsabilità della nostra epoca, e rende particolarmente pressante una riflessione su questo aspetto della storia europea. I materiali per un tentativo di sintesi sono molto abbondanti: la storia degli organismi urbani è per sua natura una storia di casi particolari, che devono esser considerati in primo luogo uno per volta, e quasi tutte le città europee grandi o piccole sono state studiate in questo modo, di solito dai loro stessi cittadini: il senso dell'appartenenza a ciascuna di esse ha sollecitato, in diverse epoche, la ricostruzione letteraria o scientifica delle vicende materiali che hanno plasmato il loro volto. Le vicende della forma fisica, derivanti dalle più varie combinazioni di fattori geografici e storici, formano una casistica ancor più differenziata che le vicende economiche, sociali, culturali, riconducibili più facilmente ad alcune categorie concettuali. La difficoltà è di far entrare in una sola testa queste numerosissime trattazioni, che possono oggi esser raccolte in un computer ma sono troppo complesse per esser formalizzate in uno strumento, e eccedono di gran lunga le capacità di un cervello umano.

Le opere di sintesi, che utilizzano questi materiali di base e li organizzano in qualche modo, sono ancora poco numerose, e riguardano preferibilmente la formazione delle città europee nel «Medioevo». Il libro di Henri Pirenne del 1925 (*Medieval Cities*, tradotto in italiano da Laterza nel 1971) proprio per la sua tesi parziale e controversa ha posto una sfida raccolta più volte nelle due generazioni seguenti. Ancor più scarse sono le trattazioni generali per la successiva «età moderna», che comprende le modificazioni delle città già esistenti in Europa e il trapianto dei modelli europei nelle altre parti del mondo.

La fase innovativa più recente, durante la rivoluzione industriale, è stata descritta e discussa soprattutto in termini operativi, quindi in una prospettiva generalizzante, che ha quasi sempre impedito di cogliere la storicità delle realizzazioni e dei modelli mentali. L'identificazione della città europea con la città moderna in tutto il mondo è stata assunta spesso come un dato di fatto, lasciando fuori gli enormi problemi del confronto con le altre realtà urbane e delle ibridazioni che ne derivano, in Europa e negli altri continenti.

Nella prospettiva di una modernità convenzionale e senza distinzioni, la vicenda della città europea è stata implicitamente considerata compiuta. Ma la storia europea è incompiuta anche in questo campo, e per prenderne coscienza – per dare a questa storia una continuazione appropriata – occorre riconoscere che il nostro è soltanto uno dei possibili modelli di città moderna, quindi ripensare nel quadro della modernità la vicenda specifica delle città europee, con le sue varianti e i suoi caratteri comuni.

L'impresa di descrivere ordinatamente, anche a grandi linee, un universo di realtà così numerose e diverse, richiederebbe un libro ben più grande del presente saggio. Il filo conduttore di

questa collana è una presa di possesso aggiornata di alcuni aspetti specifici dell'eredità culturale europea, spingendo l'analisi quanto basta per dar conto di questa specificità. Il paradosso da risolvere, in questo campo, è che la molteplicità è uno dei caratteri costitutivi della specificità.

Non resta dunque che presentare un assortimento di esempi, raggruppati in alcuni periodi significativi della storia passata, che non è tutta la storia di questo continente. L'Europa che ci interessa non è un'area geografica, ma una realtà storicamente determinata; dobbiamo considerare non le città che si sono succedute in ogni tempo in questo territorio, ma quelle che sorgono mentre si forma l'Europa come entità distinta, e che accompagnano le sue successive vicende. I periodi significativi, in questo campo di esperienze, sono:

- il distacco dal mondo antico, fino al secolo X (cap. 1);
- la formazione delle città medievali, 1050-1350 (cap. 2);
- il momento della rifinitura. 1350-1500 (cap. 3);
- il confronto col mondo. 1500-1600 (cap. 4);
- il difficile adeguamento delle città europee alle regole prospettive, 1600-1750 (cap. 5);
- l'impatto dell'industrializzazione. 1750-1890 (cap. 6);
- le trasformazioni delle città europee nel mondo contemporaneo, cioè nell'ultimo secolo (cap. 7).

Una riflessione alla soglia del futuro

Mentre avviene l'integrazione economica dei paesi dell'Europa occidentale e nella prospettiva di nuovi rapporti coi paesi dell'area orientale, qual è oggi il ruolo delle città? Quali sollecitazioni, ostacoli, problemi vengono da questo campo?

1) Le città rappresentano e in qualche modo prolungano i processi di lunga durata, che stanno all'origine della storia europea, e che si misurano in molti secoli. Presentano e preservano piuttosto i valori delle autonomie locali nate nell'alto Medioevo che quelli delle nazionalità affermate negli ultimi cinque secoli. Anche quelle che da un tempo maggiore o minore sono capitali di Stato sono ancor prima capitali di provincia o di distretto e hanno un rapporto ambiguo, di identificazione e di antagonismo, col potere nazionale. Parigi e Londra, cresciute per lungo tempo come centri di due Stati di primaria importanza, hanno una preminenza indiscutibile in Inghilterra e in Francia e sono tuttora metropoli di carattere mondiale; il loro riequilibrio col resto del paese è stato ottenuto con discreto successo e insegnano che la misura di una grande città moderna può esser controllata con adatti provvedimenti. Berlino, la terza metropoli arrivata in ritardo a confrontarsi con le prime due, è stata declassata dalla spartizione della Germania e il suo recupero appartiene al futuro. Madrid — scelta come capitale da Filippo II nel 1561 — Roma e Bruxelles — promosse a questo ruolo nel 1830 e nel 1870 — sono efficacemente bilanciate da altre città spagnole, italiane e belghe della stessa importanza. In Olanda le funzioni nazionali sono addirittura spartite fra varie città del Randstad. Le città anseatiche di Amburgo, Brema e Lubeca figurano con pari grado fra i Laender della repubblica federale tedesca. Le antiche capitali asburgiche, Praga e Vienna sono state ridimensionate come capitali di due piccoli Stati. Le sedi delle nuove organizzazioni internazionali — Ginevra, Vienna, Strasburgo, Bruxelles — competono ormai con quelle degli Stati tradizionali. In Russia il confronto alterno fra le due capitali storiche, Mosca e Pietroburgo, è tuttora indeciso. Solo in alcuni paesi periferici — Grecia, Romania, Bulgaria, Portogallo — la capitale prevale pesantemente, come fuori d'Europa, sulle città secondarie.

Dovunque le città s'identificano con le amministrazioni locali, che continuano le funzioni delle comunità autonome medievali e talvolta hanno i medesimi confini. Questo ruolo ha vantaggi e svantaggi: offre un campo di rapporti politici ristretto e profondamente sentito, che avvicina fra loro cittadini e amministratori; ostacola il funzionamento degli enti di scala superiore necessari alla pianificazione moderna, che in alcuni paesi, come l'Italia, addirittura non esistono. Sulle comunità locali è tuttora modellata l'organizzazione ecclesiastica e le due autorità, civile e religiosa, si fronteggiano in ogni più piccolo centro, rendendo visibile la pluralità dei riferimenti associativi che è propria della tradizione europea.

2) Le città europee formano una fitta rete in un territorio relativamente ristretto: è la traccia lasciata dal «mondo pieno», che nel secolo XVI è partito alla conquista del resto del

mondo. Quando queste città son cresciute fuori misura, nell'età industriale, il loro rapporto con la campagna è andato in crisi, ma la campagna è rimasta un riferimento prezioso e desiderato, che i riformatori come Ruskin, Morris, Geddes rimpiangevano e i pianificatori tentavano in qualche modo di reintrodurre in città, mediante i parchi pubblici.

Oggi valutiamo diversamente questo rapporto, perché l'ambiente agricolo e naturale è tutto insieme in pericolo. Altrove gli ampi spazi naturali appena scalfiti dall'uomo restano più importanti delle città e compensano i difetti delle città; in Europa è evidente dappertutto che il ripristino dell'equilibrio ambientale non è più affidato alla natura ma all'industria dell'uomo e in questa prospettiva le città ridiventano importanti: di qui può cominciare la ricostruzione dell'ambiente complessivo e nei centri antichi sopravvissuti – piuttosto che in campagna – troviamo oggi il modello di un ambiente equilibrato, pacificato, a misura d'uomo. Le città apparentemente più dense – Venezia, Bruges, Praga – sono in realtà universi di edifici, giardini, specchi d'acqua intrecciati strettamente fra loro, con aperture dirette ed entusiasmantanti verso gli spazi vuoti protetti nelle immediate vicinanze.

La città è il laboratorio della ricostruzione ambientale e nello stesso tempo la garanzia che quest'impresa è fattibile, se è stata fatta in un passato non remoto ed è tuttora in parte funzionante.

3) La segregazione dei beni culturali nella sfera protetta del museo e dell'intrattenimento – la separazione della bellezza dalla vita, intuita dai pittori neoplastici – diventa tanto minacciosa quanto più i mezzi di comunicazione di massa allargano la sfera dell'intrattenimento e aumentano la passività dei suoi fruitori.

La città pre-industriale europea, con la sua permeabilità fra spazi pubblici e privati attraverso il filtro delle facciate, è lo strumento di una distribuzione e di una fruizione diversa di questi beni. Si frequentano le immagini accumulate in un ampio intervallo di tempo mentre si abita, si lavora, si circola. La contemplazione della bellezza è inserita come sollievo nel corso della vita quotidiana, non solo come esperienza apposita negli intervalli di tempo libero.

Oggi questa funzione è sostituita in misura crescente dai mezzi di comunicazione moderni non legati allo spazio e al tempo. Le immagini delle opere di pittura, di scultura, di architettura, oltre che gli spettacoli visuali e acustici, arrivano a tutti attraverso i libri, le riviste, i supplementi dei giornali quotidiani, gli schermi televisivi, i dischi, le cassette, in una forma che annulla il rapporto diretto e diminuisce l'autonomia di giudizio. Si apprende che un quadro impressionista è stato acquistato da un collezionista giapponese per una somma fuori da ogni esperienza comune e non si sa più dove sia andato a finire, presumibilmente nel sotterraneo di una banca.

La città – nella misura in cui funziona – resta l'alternativa reale a questi meccanismi e la dimostrazione della loro insufficienza. Mentre il mercato delle immagini riprodotte alimenta un interesse decrescente, la gente affolla le mostre d'arte per vedere direttamente le opere originali; viaggia per visitarle nei loro luoghi originali; impara ad apprezzarle meglio se le percepisce durante i percorsi di vita e di lavoro, alternandole ai suoi pensieri quotidiani; fa differenza fra abitare, lavorare, passeggiare in un ambiente gradevole o sgradevole; percepisce l'ambiente come un'opera d'arte più reale in cui si può entrare e vivere e le opere singole come elementi costitutivi di un ambiente, non solo come immagini vaganti. In altri continenti dove le città sono più distanziate e meno intensamente legate ai ricordi del passato, la funzione dei *mass media* è diventata esclusiva e fa intravedere il compito di umanizzare il loro circuito fuori dalle limitazioni tradizionali di spazio e di tempo, che forse è il problema centrale di un mondo futuro. In Europa la fitta costellazione fisica delle città grandi e piccole, sebbene maltrattata e in parte superata dalla realtà sociale e politica, insegna tuttora un apprezzamento responsabile e attivo del patrimonio culturale, localizzato nello spazio; aiuta a tener sotto controllo l'enorme aumento della diffusione culturale e funziona da riferimento stabile fra le sue effimere ondate. Nel *match* fra i due modi di fruizione dei beni culturali, la conduzione delle città e l'intelligenza dei suoi operatori possono giocare una parte importante.

4) Nel mondo di oggi torna attuale la considerazione aristotelica di un ambiente integrato, da perfezionare per il pieno sviluppo delle esigenze umane. Questo compito ha potuto giustamente esser attribuito alla città aperta della Grecia classica, che include la popolazione dentro e fuori dalle mura in uno scenario fisico dominato dalle grandi architetture pubbliche autosufficienti. La tradizione europea è diversa: le città nascono come entità chiuse (Weber), ove l'esigenza

dell'autonomia predomina su quelle dell'uguaglianza interna e della disponibilità verso il mondo esterno, e trova riscontro in uno scenario composito, imperfetto, formato dall'equilibrio di spinte antagoniste. A questa tradizione dobbiamo le splendide realizzazioni di Venezia, Siena, Bruges, Norimberga e delle decine di migliaia di centri grandi e piccoli, intensamente caratterizzati uno per uno anche a breve distanza, ma anche le chiusure municipali, i conflitti interni, la fragilità istituzionale e sociale. La qualità degli spazi urbani è basata su un oscillante equilibrio fra spontaneità e regolarità, su una combinazione fra controllo pubblico e iniziative private che può riuscir giusta o sbagliata, stimolante o paralizzante.

La rendita fondiaria urbana – cioè il guadagno specifico legato all'occupazione di luoghi non intercambiabili – entra in gioco fin dall'inizio e condiziona il paesaggio urbano, una volta superata la prevalenza dispotica del potere statale e la composizione per recinti chiusi che ne consegue, come nelle città islamiche e orientali. Nelle città mercantili dell'Europa medievale e barocca – Genova, Firenze, Anversa, Amsterdam – la speculazione fondiaria non è stata abolita ma inclusa dentro margini prestabiliti, anzi la diversità creata dalla competizione speculativa è stata quasi sempre utilizzata con successo, per arricchire la falsariga uniforme del disegno pubblico, senza arrivare a forzarla. Per valutare la soglia fra controllo riuscito e non riuscito, si può paragonare l'ampliamento di Amsterdam lungo i tre canali semicirculari tracciati nel 1607 da Staets, e il sobborgo di Jordaan dove il disegno urbano è il risultato meccanico di una lottizzazione speculativa non calcolata nel suo insieme.

Un secolo e mezzo fa questi margini sono stati oltrepassati, in linea generale, quando il prefetto Haussmann nel 1858 ha perso il confronto col presidente del Consiglio di Stato Baroche, come è stato raccontato nel capitolo VI. Per questo esito è stato pagato un prezzo enorme in termini di squilibrio economico e spaziale e da allora la speculazione fondiaria condiziona in misura inaccettabile la trasformazione delle città; ma il rimedio non può essere la gestione pubblica permanente di tutto il suolo urbano, che è estranea alla tradizione europea e infatti si è dimostrata rovinosa nei paesi socialisti dell'est. Si tratta di recuperare la giusta misura di antagonismo fra interessi pubblici e privati: è un problema di grado, simile a molti altri che appartengono alla nostra più genuina tradizione.

La nuova combinazione fra interessi pubblici e privati proposta nei primi decenni del secolo XX, non più nello spazio ma nel tempo, mira appunto a far intervenire l'iniziativa pubblica nel momento in cui il tessuto urbano si trasforma, lasciando libero prima e dopo il gioco degli interessi privati: è la migliore approssimazione finora trovata per ripristinare, nel nuovo contesto sociale e istituzionale, l'equilibrio fra le due sfere che è proprio della storia europea e per tornare a giocare la carta dell'invenzione qualitativa nelle varie scale di progettazione. E in gioco non la prevalenza delle scelte pubbliche o private, ma la loro appropriata collocazione in un processo che deve conservare ambedue le caratteristiche del coordinamento e della spontaneità.

In una prospettiva mondiale, i tre modelli di pianificazione urbana ideati in Europa dopo la stagione medioevale – la griglia geometrica per i nuovi insediamenti realizzati dal secolo XVI in poi, e le due procedure per le trasformazioni della città industriale introdotte nella seconda metà dell'800 e nel primo terzo del '900 – coesistono fra loro in ogni parte del mondo, e il primo modello resta preponderante dove la prima occupazione del suolo è tuttora in atto, mentre gli altri due riguardano specificamente le trasformazioni delle aree più dense. Negli Stati Uniti, ad esempio, la vicenda che abbiamo narrato è stata sostanzialmente evitata; i conflitti dell'ambiente industriale sono smorzati dalla molteplicità delle alternative aperte in uno spazio estesissimo e dall'entità delle aree riservate agli usi pubblici più svariati. Da un punto di vista generale, questi modelli hanno in comune l'obiettivo di far coesistere diverse scale di progettazione e di collocare una molteplicità di scelte antagoniste in un disegno complessivo, razionale, affidato all'amministrazione pubblica. Il paesaggio urbano più straordinario del mondo contemporaneo, quello di Manhattan, deriva dalla competizione di infiniti manufatti diversissimi nella terza dimensione, partendo dalla griglia planimetrica uniforme ideata nel 1811; è l'ultimo, più sensazionale prodotto della ricerca imperfetta, che è la quintessenza della tradizione urbana europea, e che in questi termini generali appare inseparabile dalla convivenza democratica. Per dar seguito all'idea aristotelica della città per l'uomo resta percorribile solo la strada della mediazione aperta, graduale, perfettibile e non compiuta.

Occorre riconoscere contemporaneamente la storicità e la novità di questo compito. Proprio in Europa, dove esiste un'eredità così pesante di scenari urbani antichi, è vano pensar di riprodurre i metodi e le forme di un passato da cui siamo usciti molto tempo fa. L'integrità dell'ambiente umanizzato – città e campagna – non può più esser garantita per tradizione, ma è affidata all'avventura del pensiero critico, che deve paragonare e correggere continuamente le sue scelte. Il confronto di oggi riguarda i due metodi di urbanizzazione ideati dopo la rottura dell'antico regime, ed è tuttora in corso con esito incerto.

Da questo dibattito dipende anche la conservazione del patrimonio antico, che trascende le nostre motivazioni attuali e impegna le generazioni future, probabilmente capaci di comprenderlo e usarlo meglio di noi. Per la conservazione degli oggetti inanimati basta il restauro del manufatto e il ricovero in museo, ma per la conservazione delle città bisogna recuperare l'equilibrio degli interessi e delle scelte, che fanno vivere in modo equilibrato lo scenario fisico e il corpo sociale.

E emblematica la vicenda ancora sospesa di Venezia. L'eccezionalità dell'ambiente in cui Venezia è costruita – con l'acqua al posto della terra, senza le automobili – basta a creare l'emarginazione funzionale che potrebbe essere agevolmente compensata dalla tecnologia moderna, ma che invece permane e si accentua perché gli interessi speculativi esterni, che utilizzano la sua decadenza, sono più forti degli interessi congiunti della popolazione veneziana e della cultura mondiale. Né i soldi né i mezzi mancano, ma forse un luogo così illustre, nel cuore dell'Europa civilizzata, non si potrà salvare come una città funzionante e diventerà uno scenario inanimato, assorbito nel circuito del tempo libero, del turismo, della «cultura» tra virgolette.

Questo quesito riguarda, insieme all'Europa, tutto il mondo moderno. Nel *New Industrial State* del 1967, Galbraith si chiede la ragione del fallimento della nostra società nel creare uno scenario fisico armonioso e indica i tre motivi: il primato della produttività, l'ordine confinato nella dimensione verticale dell'impresa e assente nella dimensione orizzontale dell'ambiente, la natura collettiva e non individuale delle decisioni sull'ambiente. Le città dissestate stanno a indicare che nel mondo attuale c'è qualcosa che non va. Ma le città europee non ancora e non completamente dissestate dimostrano che l'impresa di creare un paesaggio armonico è fattibile e rendono meno improbabile l'utopia di dare alla nostra società un contorno fisico migliore – o almeno non peggiore – della sua attuale realtà.

Contributi

PERCEZIONI ED ATTEGGIAMENTO INTERCULTURALE DEGLI INSEGNANTI, ELLENI E ITALIANI, DELLA DISCIPLINA STORICA NELLA FORMAZIONE PRIMARIA¹.

di Petros Trantas, Ilias Athanassiadis, Giorgio Kokkinos²

Prefazione

Il presente lavoro si prefigge l'intento di costituire uno studio-analisi comparativa fra l'Ellade e l'Italia e, precisamente, fra i comuni di Patrasso ed Argos-Nafplio della regione ellenica del Peloponneso e quelli di Bari e Lecce della regione italiana della Puglia.³ Questo studio può suscitare interesse sia a livello nazionale sia a livello europeo-internazionale per le seguenti considerazioni: a) per le prospettive di avvicinamento dei programmi-curricoli educativi, delle metodologie didattiche e dei sistemi di valutazione dell'insegnamento in tutti gli stati-membri dell'Unione Europea; b) per la necessità, già emersa, di organizzare corsi di aggiornamento per gli insegnanti delle scienze sociali ed umanistiche; e, soprattutto c) per la prospettiva di una comune cultura politica europea, di una cognizione storica internazionale e di uno sviluppo delle attitudini storiche degli studenti europei.

I risultati della ricerca potrebbero essere usati come base comparativa del rapporto tra le diverse modalità didattiche che si stanno seguendo in ogni paese, degli atteggiamenti e delle percezioni degli insegnanti e delle pratiche da loro messe in atto per l'insegnamento della storia e per altri studi-ricerche⁴ che sono stati effettuati o che si effettueranno nell'Ellade, in Italia ed anche negli altri stati europei.

Abbiamo cercato di trovare somiglianze, analogie, idiomorfismi e differenziazioni attraverso le risposte a domande che riguardano la disciplina della Storia in generale e la

¹ Il presente lavoro si basa sul Dottorato di Ricerca del Dott. Petros Trantas «La Ricerca Educativa e l'Analisi Statistica nella Formazione Primaria: Percezioni e pratiche didattiche degli insegnanti nella Formazione Primaria della disciplina storica e Studio del ruolo degli insegnanti e del loro atteggiamento nell'applicazione di processi di ricerca nella classe scolastica» [trad. dalla lingua ellenica], lavoro svolto in due stati europei-mediterranei, Ellade e Italia, negli anni 2004-05.

² Il Dott. Petros Trantas è ricercatore educativo (Università del Mar Egeo, Rodi), il Prof. Ilias Athanassiadis insegna Metodologia e tecniche di ricerca sociale (Università del Mar Egeo, Rodi) ed il Prof. Giorgio Kokkinos insegna Storia e Didattica della Storia (Università del Mar Egeo, Rodi).

³ La scelta dei Comuni-sedi delle scuole elementari (dei quali fanno parte gli insegnanti che formano il campione di ricerca) non è stata casuale. Il grado di uguaglianza più grande possibile delle zone geografiche ha costituito un aspetto importante per la validità dei risultati e delle analisi comparative. Il comune di Patrasso può essere comparato al comune di Bari (porti-ingressi importanti per i propri stati con elementi-strutture storiche inserite nel plesso civico), mentre i comuni di Argos e Nafplio possono essere comparati al comune di Lecce (comuni più piccoli, vicino o adiacenti il mare, con molti monumenti storici sia nel centro delle città che nelle loro periferie). Tutti i comuni sono città periferiche ma al tempo stesso importanti centri per la nazione.

⁴ Vedi P. Trantas, G. Kokkinos, *La storia della disciplina storica in Italia: le attuali realtà e le prospettive*, Tematiche di storia dell'educazione [trad. dalla lingua ellenica], Edizione periodica dell'Associazione Ellenica degli Storici dell'Educazione, No2 (2003), 145-169, e G. Kokkinos, I. Athanassiadis, S. Vouri, P. Gatsotis, P. Trantas, E. Stefos, *Cultura storica e cognizione. Punti di vista e atteggiamenti di studenti e insegnanti della scuola elementare nei confronti della Storia* [trad. dalla lingua ellenica], Noogramma Edizioni, Atene, 2005.

didattica della Storia. In particolar modo, nell'ambito di questa ricerca abbiamo indagato su degli elementi inerenti la didattica interculturale della disciplina storica, in rapporto anche con il profilo sociale, culturale e cognitivo degli insegnanti.

La ricerca sul campo si è svolta tramite un questionario con domande chiuse di tipo sì/no, ma anche usando scale di misura sia qualitative che quantitative. La popolazione della ricerca è composta dalla somma degli insegnanti delle scuole elementari e si è seguito il metodo del campionamento sistematico⁵.

Il grado di casualità della metodologia di campionatura sopraindicata ha fatto sì che la scelta degli insegnanti che formano il campione lavori nelle scuole dislocate sia al centro che alla periferia delle città prescelte, aumentando così le probabilità di una necessaria differenziazione sociale-economica dei loro studenti. Tale scelta assicura una maggiore possibilità di portare i risultati della ricerca a delle conclusioni generali che riguardano tutta la popolazione (gli insegnanti delle scuole elementari).

Si noti che sia verbalmente, durante gli iniziali incontri con gli insegnanti ed i dirigenti degli istituti scolastici prescelti, sia per iscritto con la lettera di accompagnamento del questionario, si è garantita la libertà di partecipazione alla ricerca e la compilazione in forma anonima dei questionari stessi, garantendo così l'aspetto deontologico dell'indagine.

I dati riguardanti le percezioni e gli atteggiamenti interculturali degli insegnanti sono stati analizzati con il supporto del programma francese S.P.A.D. 4,5 (Système Portable pour l'Analyse des Données) sia per la distribuzione di frequenze assolute o/e percentuali delle risposte date nei questionari, sia per la costruzione di tabelle di coincidenza nonché per la disposizione grafico-tabellare dei risultati.

Il primo risultato emerso dai questionari consegnati ai presidenti/direttori delle scuole dell'Ellade e dell'Italia è il seguente: sono stati restituiti completati il 60,81% (60% di quelli italiani e 62,09% di quelli elleni). Il restante 39,19% degli insegnanti non ha voluto partecipare alla ricerca e non si conoscono i motivi di tale diniego. In totale sono stati raccolti 194 questionari dei quali 77 dall'Ellade (39,69%) e 117 dall'Italia (60,31%).

Analisi dei risultati

Profilo sociale e professionale degli insegnanti

Il primo gruppo di risultati emersi dai dati raccolti rappresenta le caratteristiche demografiche-sociali degli insegnanti (sesso, condizione sociale, età, situazione familiare, presenza di figli e professione dei genitori e del marito/moglie).⁶

Mentre nel sottoinsieme degli insegnanti elleni il raffronto tra insegnanti di sesso maschile ed insegnanti di sesso femminile è quasi in un rapporto di uno su due (1:2), nel sottoinsieme degli insegnanti italiani il confronto si differenzia in un rapporto di uno su venticinque (1:25) in favore degli insegnanti di sesso femminile. Tale risultato evidenzia la propensione delle donne (in particolar modo in Italia) alla professione di insegnante e si pone in antitesi rispetto alle ricerche compiute nell'Ellade negli anni passati⁷ nelle quali si è riscontrata una leggera predominanza della presenza di insegnanti di sesso femminile.

⁵ Prendendo come base di riferimento numeri multipli di un numero prescelto, si localizzano e si scelgono le scuole da una lista che ricomprende tutte le scuole delle città nelle quali è stata svolta la ricerca. Vedi: Kenneth D. Bailey, *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985, 114, e Claude Javeau. *La ricerca con questionario* [trad. dalla lingua ellenica], Tipothito-Dardanos, Atene 2000,79.

⁶ Per una presentazione analitica dei campi di studio della Sociologia dell'educazione vedi : A. Fragoudaki, *Sociologia dell'educazione* [trad. dalla lingua ellenica], Papisissis, Atene, 1985; D. Blackledge, B. Hunt, *Sociologia dell'educazione* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2000; G. Neave, *Gli educatori* [trad. dalla lingua ellenica], Ekfrassi, Atene 1998; Geoff Whitty, *Sociologia e conoscenza scolastica. Teoria, ricerca e politica dei curricula* [trad. dalla lingua ellenica], Epikentro, Thessaloniki 2007.

⁷ K.S. Gousteris, *La didattica della Storia nella scuola elementare. Un avvicinamento empirico dalla parte degli insegnanti dell'educazione primaria* [trad. dalla lingua ellenica], Fill. Kyriakidi A.E., Thessaloniki 1998, 86.

Riguardo l'età, la maggior parte degli insegnanti elleni (53,25%) ha tra i 31 e i 40 anni, mentre in Italia gli insegnanti che hanno più di 41 anni formano il 71,79% (quasi il doppio del corrispondente tasso degli insegnanti elleni che arriva al 38,96%). Questa diversificazione sarebbe sintomatica di un maggiore turnover del personale didattico nell'Ellade.

In entrambi gli stati gli insegnanti sposati superano il 75% e, tra loro, due su tre (2 :3) ha figli.

Per quanto riguarda la professione dei genitori, si osserva che per gli insegnanti elleni la percentuale maggiore si riscontra nel parametro «Agricoltori, Proprietari di bestiami, Forestali, Pescatori»⁸ con il 25,97%, mentre il 36,36% dichiara che la professione del coniuge appartiene al parametro «Scienziati - Artisti»⁹. Al contrario degli insegnanti elleni, gli insegnanti italiani si sono rifiutati di dichiarare nell'88,03% dei casi la professione del padre e nel 93,16% quella della madre, mentre la percentuale che non ha risposto sulla professione del coniuge è del 35,9%. Tale circostanza potrebbe trovare una giustificazione nel rifiuto di pubblicizzare i propri «dati personali».

Per quanto riguarda il livello di formazione, solo il 24,68% degli insegnanti elleni dichiara che è diplomato all'Accademia pedagogica, il 63,64% è laureato ed il 2,60% (contrariamente al tasso zero degli insegnanti italiani) possiede un dottorato di ricerca. La maggior parte degli insegnanti italiani (il 57,26%) possiede il Diploma di Liceo Magistrale (che ha una minore validità rispetto al titolo di studio conseguito nell'Ellade all'Accademia pedagogica¹⁰). Inoltre il 70,94% degli italiani si è rifiutato di dichiarare il voto finale del diploma/laurea, contrariamente al tasso zero di non risposta degli insegnanti elleni.

Per il livello conoscitivo dell'uso dei calcolatori elettronici, la mancanza di formazione riguardo le nuove tecnologie sembra essere uguale in entrambi i paesi. Il tasso degli insegnanti che dichiara un livello «scarso» dell'uso del computer (22,08% per gli elleni e 30,77% per gli italiani) potrebbe essere rapportato ai tassi degli insegnanti che superano i 41 anni di età (38,96% per gli Elleni e 71,79% per gli Italiani) che hanno partecipato alla ricerca, ma anche a quella piccola, si spera, percentuale che propende per l'ideologismo tecnofobico della «rapida scomparsa» dell'insegnante.¹¹

La prevalenza degli insegnanti elleni rispetto alla idonea conoscenza delle lingue straniere si ricava sia dai tassi elevati dei corrispondenti risultati, sia dal fatto che sono state indicate positivamente (indipendentemente dalle loro percentuali) tutte le lingue straniere riportate sul questionario (Elleno, Italiano, Spagnolo, Tedesco, Francese, Inglese); gli insegnanti italiani prevalgono solo rispetto all'idoneità della conoscenza della lingua francese.

Per quanto riguarda il numero degli alunni per classe (fattore importante nello svolgimento della prassi educativa) sembra che la situazione sia migliore per le scuole elleniche, dal momento che il 76,72% degli insegnanti elleni del campione di ricerca dichiara che, nella propria classe, frequentano fino a venti (20) alunni contrariamente ai loro colleghi italiani che nel 58,12% dei casi dichiara un numero di alunni da ventuno (21) a trenta (30) e nell'8,55% un numero superiore a trenta (30).

⁸ L'origine «agricola» degli insegnanti è stata evidenziata anche da precedenti ricerche ma con percentuali maggiori. La ricerca di I.E. Pirgiotakis, agli inizi degli anni '90, poneva in rilievo che gli insegnanti maschi erano figli di agricoltori nel 57,30% dei casi, a differenza delle donne con una percentuale del 38,20%. Vedi: I.E. Pirgiotakis, *L'odissea del mestiere di insegnante* [trad. dalla lingua ellenica], Fill. Kyriakidi A.E., Thessaloniki 1992, 178-179. Per altri dati relativi alla provenienza sociale degli insegnanti e per quelli demografici vedi: I. Athanassiadis, *La provenienza sociale degli insegnanti* [trad. dalla lingua ellenica], da 14° Convegno Ellenico di Statistica, Schiathos 2001, 27-35 e «La fisionomia degli insegnanti di Rodi: Presentazione dei risultati di una ricerca empirica» da K. Vratsalis (a cura di), *Testi per l'aggiornamento degli insegnanti* [trad. dalla lingua ellenica], Atrapos, Atene 2005.

⁹ La terminologia e la tassonomia dei mestieri usati nella ricerca è stata aggiornata con quella proposta ed usata dal Dipartimento Nazionale di Statistica dell'Ellade (E.Σ.Υ.Ε.).

¹⁰ Corso di Diploma biennale che si frequenta dopo il liceo.

¹¹ Secondo G. Kokkinos, [...] *le nuove tecnologie dell'informatica e della comunicazione non tralasciano né rendono inutile il ruolo dell'insegnante di Storia, dato che questi possiedono già un importante bagaglio di conoscenze e di capacità che riguardano l'avvicinamento della materia storica all'informatica pedagogica, con il convincimento delle finalità e della necessità di tale avvicinamento.* G. Kokkinos, *Scienza, Ideologia, Identità. La materia storica nella costellazione dell'internazionalità e della globalizzazione* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2003, 343.

Una differenza tra insegnanti elleni e italiani del campione di ricerca si osserva anche in ordine alle risposte che riguardano gli anni di servizio prestati nella formazione primaria. Gli elleni, con un tasso del 45,46%, sono in servizio da 1 a 10 anni, mentre il 62,39% degli insegnanti italiani presta servizio da più di 21 anni (fattore che si riporta alla loro età).

Per quanto riguarda la domanda se gli studi pedagogici hanno rappresentato la loro prima scelta di studi, non si nota una differenziazione importante tra elleni ed italiani dal momento che risponde in modo positivo rispettivamente il 77,92% e l'84,62%. Da valutare è invece la circostanza che gli insegnanti elleni danno una risposta negativa con un tasso due volte maggiore della corrispondente percentuale di quelli italiani.

Percezioni e atteggiamenti interculturali degli insegnanti

Prima ancora di cercare atteggiamenti, percezioni, uguaglianze e differenziazioni che riguardano la disciplina storica in un'ottica interculturale, occorre cercare di definire i tre concetti base: la multiculturalità, l'interculturalità e la pluriculturalità.¹²

La multiculturalità sottolinea la contemporanea esistenza di sistemi culturali diversi caratterizzati dalla presenza di diversi gruppi sociali, etnici, religiosi e linguistici nelle odierne società dove, secondo F. Bellino, [...] *occorre una riforma del pensiero che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza e a saperla usare per il bene comune.*¹³

L'interculturalità mette al primo livello l'esistenza/necessità di comunicazione, del rapporto e del dialogo tra le comunità (con i sistemi culturali presenti) e gli individui (portatori di questi sistemi culturali) in modo che questi non si presentino separati e/o contrapposti.

La pluriculturalità evidenzia la necessità che rimanga intatta la differenziazione tra i sistemi culturali. Le società pluriculturali dovranno lavorare, tramite interventi culturali, sociali, politici e soprattutto educativi¹⁴, per sviluppare nella realtà sociale presente una convivenza tra autoctoni ed emigrati, una coscienza interculturale.

In questo quadro la disciplina storica assume un ruolo significativo per lo sviluppo della coscienza interculturale, la promozione della quale si considera necessaria proprio perchè la multiculturalità nelle classi scolastiche è oggi una realtà. Infatti, il 68,83% degli insegnanti elleni e il 65,82% di quelli italiani che hanno partecipato alla ricerca dichiara che la popolazione dei propri alunni non è formata interamente da alunni esclusivamente elleni/italiani (Tabella 1).

¹² V.A. Baldassarre, «Le cinque esperienze formative per costruire la dinamica dell'interazione identità/integrazione», da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 481.

¹³ F. Bellino, *Filosofia del successo*, Cacucci Editore, Bari 2004, 121.

¹⁴ Al riguardo, L. Gallo, sostiene che: [...] *un modello educativo che tiene conto della realtà multiculturale della nostra società e che intende muoversi nella direzione/prospettiva dell'interculturalità, deve caratterizzarsi come progetto cooperativo dove tutte le componenti della comunità, ciascuna nel suo ruolo e nella sua parte, apporti il proprio contributo.* Vedi: L. Gallo, «Europa - Mediterraneo: prospettive educative», da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 470.

L'educazione interculturale, secondo Fiore Ricciardelli, [...] *è risorsa altra alle subculture dell'isolamento, dell'autosufficienza, della contrapposizione, dell'egoismo, dell'indifferenza. Per questo, la sua esplicitazione didattica deve porre all'intero curricolo del cittadino e dell'uomo europeo e mondiale il perseguimento, quali obiettivi formativi, di conciliare l'identità e la diversità, sviluppare la tensione allo scambio e alla conoscenza, individuare i valori comuni nelle differenze e assumere le diversità come valore.* Vedi: F. Ricciardelli, «La cultura e la formazione come strumento di una nuova cooperazione tra i paesi del bacino mediterraneo» da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 534.

L'educazione interculturale, per Santelli-Beccegato, [...] *va dal livello di una macro-pedagogia interculturale (si tratta di incontri tra culture, etnie, istituzioni) ad un altro livello che si può definire di micro-pedagogia interculturale (quando si arriva a considerare il rapporto tra due persone).* La stessa ritiene che: [...] *educare all'interculturalità è educare a saper creare prospettive da cui guardare la realtà umana in modo decentrato [...] è dilatare lo spazio interiore, aumentare la riflessività, perchè in tale spazio interiore possa trovare posto crescente la realtà "altra" e possano attivarsi i processi di superamento di ogni egocentrismo intellettuale e culturale.* Vedi: L. Santelli-Beccegato, (a cura di), *Interculturalità e scienze dell'educazione. Contributi per una proposta di educazione interculturale*, Adriatica Editrice, Bari 1995, 17 e 24-25.

Tabella 1: Frequenze assolute e percentuali della provenienza degli alunni.

La classe è composta da alunni:	Totale		Elleni		Italiani	
	n	%	n	%	n	%
Esclusivamente elleni/italiani	62	31,96	24	31,17	38	32,48
Elleni/Italiani, emigrati stranieri, stranieri residenti in Ellade/Italia e figli di emigrati	130	67,01	53	68,83	77	65,82
Altro	1	0,52	0	0,00	1	0,85
Non hanno risposto	1	0,52	0	0,00	1	0,85
Totale	194	100,00	77	100,00	117	100,00

In questa realtà scolastica multiculturale dovremmo adottare anche un insegnamento che promuova percezioni e pratiche di formazione della coscienza storica interculturale, che rifiuti l'illusione dell'assoluta peculiarità e superiorità nazionale e comunichi, in modo dinamico, con l'«altro» storico del presente e del passato, sia dentro (minoranze), sia fuori dai confini dello stato-nazione.¹⁵

Sono necessarie percezioni didattiche che allontanino la [...] *distinzione tra «buoni» e «cattivi», tra i «nostri» ed i «barbari», tra «familiare ed estraneo come nemico» e infine l'antagonismo nazionale tra i giovani*¹⁶ e che non vedano lo straniero come [...] *diverso, nemico in cui si combinano il giudizio di inferiorità e quello di pericolosità. Lo straniero, l'immigrato, viene connotato come diverso in senso negativo e dispregiativo e, secondo queste concezioni, [...] diverso significa che appartiene ad un'altra cultura certamente inferiore alla nostra.*¹⁷

La stragrande maggioranza degli insegnanti (elleni: 80,52%, italiani: 84,61%) rifiutano la distinzione degli alunni stranieri, dichiarando che non devono essere inseriti in scuole speciali per loro (Tabella 2). È però un fattore di riflessione il fatto che uno su sei (1:6) degli insegnanti elleni dichiara che gli alunni stranieri devono essere inseriti in scuole speciali. Al contrario, gli insegnanti italiani sembrano meno xenofobici¹⁸ rispetto agli insegnanti elleni, con un rapporto, di gran lunga minore, di uno a dodici (1:12).

Tabella 2: Frequenze assolute e percentuali dell'atteggiamento sulla questione dell'introduzione degli alunni stranieri in scuole speciali.

Figli di emigrati e/o di stranieri devono seguire scuole speciali per loro ?	Totale		Elleni		Italiani	
	n	%	n	n	%	%
Si	22	11,34	12	15,58	10	8,55
No	161	82,99	62	80,52	99	84,61
Non hanno risposto	11	5,67	3	3,90	8	6,84
Totale	194	100,00	77	100,00	117	100,00

¹⁵ G. Kokkinos, *Dalla Storia alle Storie. Approcci alla storia della storiografia, della epistemologia e della didattica della Storia* [trad. dalla lingua ellenica], Ellinika Grammata, Atene 1998, 16.

¹⁶ A. Kiridis, A. Andreou, I. Vamvakidou, E. Tsakiridou, I. Arvaniti, «Atteggiamenti di nazionalismo e di xenofobia degli studenti delle università elleniche. Il caso dei tre corsi di laurea di Florina» [trad. dalla lingua ellenica] dal 2o Convegno internazionale di Sociologia, E.K.K.E., Thessaloniki 8-10/11/2002 (in forma elettronica).

¹⁷ M. Solimini, «Quell'estraneità che ci accomuna» da Acciani T., Comei M., Papa F., Sinistra M., Solimini M., *L'estraneità che ci accomuna*, Edizioni del Sud, Modugno - Bari 1995, 42.

¹⁸ Per le pratiche didattiche interculturali in Italia vedi: P. Trantas, «Didattica interculturale della Storia: Approcci teorici e attuazioni. Il paradigma italiano» da *Educazione degli emigrati* [trad. dalla lingua ellenica], E.DIA.M.ME., Rethimno, Creta 2004, 370-376.

Analizzando ulteriormente il campione costituito dall'11,34% degli insegnanti per i quali i figli di emigrati e/o di stranieri devono seguire scuole speciali per loro, si nota che:

- 1) quelli di sesso maschile hanno un tasso quasi doppio rispetto a quelli di sesso femminile (Figura 1).

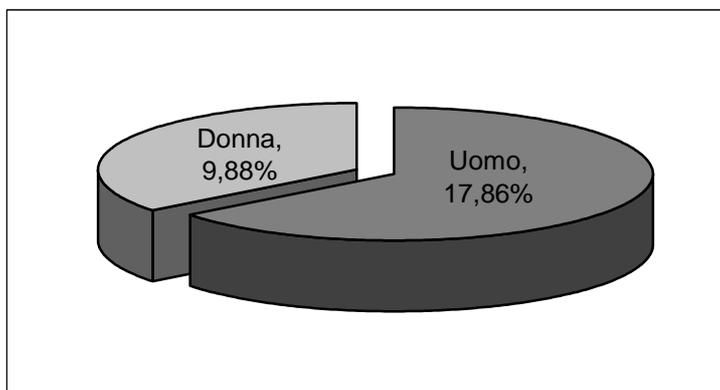


Figura 1: Frequenze percentuali, per sesso, di insegnanti, elleni e italiani, che dichiarano che i figli di emigrati e/o di stranieri devono seguire scuole speciali per loro.

- 2) una differenziazione tra insegnanti elleni ed italiani, per ciò che riguarda la medesima considerazione, si evidenzia anche tra i diversi gruppi di età (Figura 2).

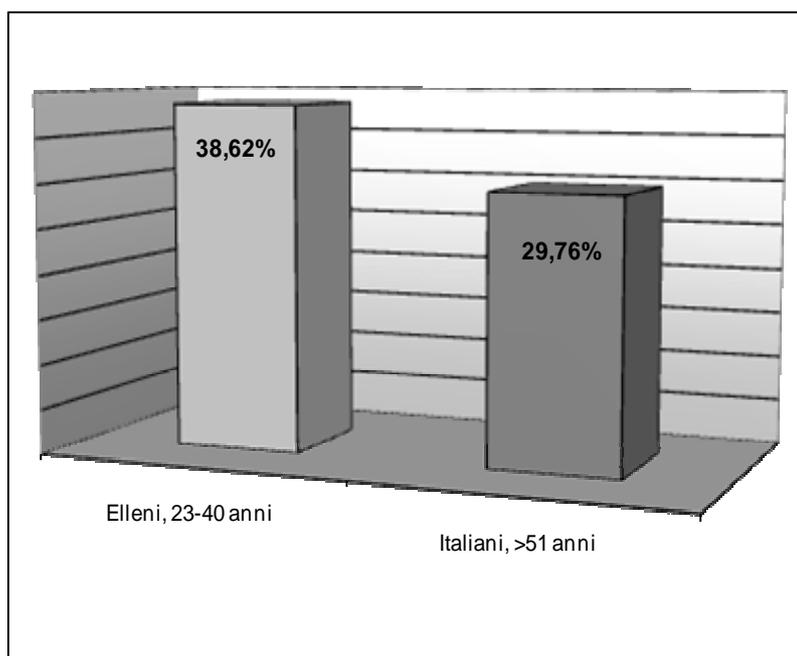


Figura 2: Frequenze percentuali di insegnanti, per età e nazionalità, con il più alto tasso tra coloro che dichiarano che i figli di emigrati e/o di stranieri devono seguire scuole speciali per loro.

Mentre la percentuale maggiore degli insegnanti elleni (38,62%) si concentra tra i 23 e i 30 anni di età, la percentuale maggiore degli insegnanti italiani che concordano con tale scelta (29,76%) ha più di 51 anni di età. Facendo un ulteriore raffronto, la maggioranza degli insegnanti elleni che sostiene tale scelta (66,76%) ha nella propria classe alunni stranieri, mentre gli insegnanti italiani della stessa opinione sono divisi

tra coloro che lavorano in classi con alunni stranieri e coloro che lavorano con alunni esclusivamente italiani.

- 3) Come ci si attendeva, sia gli insegnanti elleni che quelli italiani dichiarano «in assoluto» e «molto» di identificarsi con la propria identità nazionale (Tabella 3). Infatti scelgono come obiettivi importanti nell'insegnamento della Storia la «formazione dell'identità nazionale», la «conoscenza del nostro patrimonio culturale e delle nostre peculiarità» e l'«autocoscienza storica».¹⁹ È interessante notare che l'obiettivo meno importante per gli elleni è la «formazione di capacità conoscitive degli alunni». Questo dato dimostra che l'etnocentrismo ha una familiarità organica con la metodologia didattica della Storia che si caratterizza come tradizionale e che ha come centro l'insegnante e il manuale scolastico.

Tabella 3: Frequenze percentuali degli obiettivi molto importanti (somma delle variabili «in assoluto» e «molto») nell'insegnamento della Storia per gli insegnanti che dichiarano che i figli di emigrati e/o di stranieri devono seguire scuole speciali per loro.

<i>Sì, figli di emigrati e/o di stranieri residenti in Ellade/Italia devono seguire scuole speciali per loro</i>	<i>Elleni %</i>	<i>Italiani %</i>
<i>La conoscenza dei più importanti avvenimenti politico-militari</i>	91,66	60,00
<i>La conoscenza dei meccanismi di sviluppo socio-economici</i>	91,66	90,00
<i>La formazione del senso morale tramite i paradigmi storici</i>	75,00	80,00
<i>La formazione dell'identità nazionale</i>	100,00	90,00
<i>La formazione dell'identità europea</i>	91,66	80,00
<i>La formazione ed il rafforzamento di una coscienza democratica del cittadino</i>	91,66	90,00
<i>La conoscenza del nostro patrimonio culturale e delle nostre peculiarità</i>	100,00	80,00
<i>La formazione di capacità conoscitive degli alunni</i>	66,67	90,00
<i>Lo sviluppo dell'accettazione del diverso e dell'estraneo</i>	75,00	90,00
<i>L'autocoscienza storica</i>	100,00	90,00

- 4) È sorprendente il tasso elevato (72,72%) di insegnanti elleni laureati che propendono per l'inserimento degli alunni stranieri in scuole speciali per loro (Tabella 4). Invece, il tasso maggiore (50%) degli insegnanti italiani si riscontra tra quelli diplomati al Liceo Magistrale e poi tra quelli laureati (40%).

¹⁹ Percezioni dominanti nazionalistiche si evidenziano anche in altre ricerche (vedi A. Andreou, A. Kiridis, I. Vamvakidou, V. Drossos, S. Kassidou, «Greek Primary School Students Write on the National Anniversary of March 25th», *International Journal of Learning*, Volume 10, 2003, 253-264). Contemporaneamente, i risultati di talune ricerche evidenziano che gli allievi delle scuole elementari elleniche non hanno un comportamento nazionalistico o xenofobico significativo e, che alcuni aspetti sintomatici del nazionalismo che si presentano con un tasso elevato costituiscono una riproduzione stereotipica di artefatti ideologismi mutuati dai meccanismi scolastici. Vedi: A. Kiridis, S. Anastasiadou, I. Vamvakidou, P. Golia, A. Andreou, «What Greek University Students think of the Greek National and Cultural Heritage and the "other"» da *Scientific Bulletin - Education Sciences series*, no. 2, 2005, 126.

Tabella 4: Frequenze percentuali dei titoli di studio degli insegnanti che dichiarano che i figli di emigrati e/o di stranieri residenti in Ellade/Italia devono seguire scuole speciali per loro.

<i>Si, figli di emigrati e/o di stranieri residenti in Ellade/Italia devono seguire scuole speciali per loro</i>		<i>Elleni %</i>	<i>Italiani %</i>
<i>Studi</i>	<i>Accademia Pedagogica / Liceo Magistrale</i>	<i>18,18</i>	<i>50,00</i>
	<i>Università</i>	<i>72,72</i>	<i>40,00</i>
	<i>Con studi post-laurea</i>	<i>9,09</i>	<i>10,00</i>

Questi dati indicano che la formazione universitaria nell'Ellade non è stata capace di rendere gli insegnanti «aperti» e «comprensivi» della diversità, fallendo nell'intento di formare e fornire loro strumenti conoscitivi di adattamento e di comprensione critica della multiculturalità, dell'internazionalità e della globalizzazione.

Le tabelle 5 e 6 (che mostrano quale identità sentono, o/e promuovono nei loro alunni, gli insegnanti elleni ed italiani si intrecciano con il ruolo degli insegnanti nell'attuale società mondiale.²⁰

L'etnocentrismo degli insegnanti elleni è molto più elevato rispetto a quello dei loro colleghi italiani. I primi si sentono «in assoluto» di più cittadini del proprio paese rispetto ai secondi. È ovvio che gli insegnanti elleni promuovono di più l'identità di cittadino del proprio paese nei propri alunni rispetto a quelli italiani.

Tabella 5: Frequenze percentuali dell'identità che gli insegnanti elleni assumono per se stessi e dell'identità che promuovono nei loro alunni.

<i>In quale misura si sente:</i>	<i>In assoluto</i>	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>	<i>Non hanno risposto</i>	<i>Totale</i>
<i>Elleno</i>	<i>75,32</i>	<i>12,99</i>	<i>3,90</i>	<i>1,30</i>	<i>5,19</i>	<i>1,30</i>	<i>100,00</i>
<i>Cittadino del Mediterraneo</i>	<i>23,38</i>	<i>16,88</i>	<i>36,36</i>	<i>11,69</i>	<i>5,19</i>	<i>6,49</i>	<i>100,00</i>
<i>Europeo</i>	<i>16,88</i>	<i>19,48</i>	<i>48,05</i>	<i>6,49</i>	<i>6,49</i>	<i>2,60</i>	<i>100,00</i>
<i>In quale misura cerca di promuovere nella sua classe le identità:</i>	<i>In assoluto</i>	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>	<i>Non hanno risposto</i>	<i>Totale</i>
<i>di Elleno</i>	<i>49,35</i>	<i>31,17</i>	<i>10,39</i>	<i>3,90</i>	<i>2,60</i>	<i>2,60</i>	<i>100,00</i>
<i>di cittadino del Mediterraneo</i>	<i>12,99</i>	<i>25,97</i>	<i>36,36</i>	<i>12,99</i>	<i>7,79</i>	<i>3,90</i>	<i>100,00</i>
<i>di europeo</i>	<i>20,78</i>	<i>27,27</i>	<i>38,96</i>	<i>10,39</i>	<i>2,60</i>	<i>0,00</i>	<i>100,00</i>

²⁰ Al riguardo G. Kokkinos nota: [...] *Nel presente momento storico che si caratterizza per la globalizzazione economica e della comunicazione e per la velocità con cui si va verso il processo di completamento dell'Europa, il ruolo ideologico degli insegnanti diventa doppio: orienta, da una parte, la formazione di una identità nazionale e della socializzazione politica della popolazione scolastica negli ambienti che fondano lo stato-nazione e il suo codice di valori e, dall'altra, verso l'istituzione di una identità culturale internazionale europea, la cognizione storica e l'avvicinamento e l'omogenizzazione dei sistemi educativi degli stati-membri e, attraverso la cognizione storica, verso l'unificazione del mercato e del sincronismo del cammino storico delle stesse società.* Vedi: G. Kokkinos, «Studi universitari e formazione lavorativa degli insegnanti. Il paradigma degli insegnanti che vengono invitati ad insegnare la disciplina storica nella formazione primaria e secondaria », da G. Kokkinos, E. Nakou (a cura di), *Approcciando l'educazione storica agli inizi del 21o secolo* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2006, 316.

In linea generale, sia gli insegnanti elleni che quelli italiani si sentono e promuovono nei propri alunni, prima di tutto, la propria identità nazionale; rispetto alle altre due identità internazionali, la più alta è quella europea e la più bassa quella mediterranea.

Tabella 6: Frequenze percentuali dell'identità che gli insegnanti italiani assumono per se stessi e dell'identità che promuovono nei loro alunni.

<i>In quale misura si sente:</i>	<i>In assoluto</i>	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>	<i>Non hanno risposto</i>	<i>Totale</i>
<i>Italiano</i>	44,44	28,21	5,98	0,85	17,09	3,42	100,00
<i>Cittadino del Mediterraneo</i>	9,40	25,64	34,19	9,40	9,40	11,97	100,00
<i>Europeo</i>	11,97	27,35	35,90	9,40	6,84	8,55	100,00
<i>In quale misura cerca di promuovere nella sua classe le identità:</i>	<i>In assoluto</i>	<i>Molto</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Poco</i>	<i>Per niente</i>	<i>Non hanno risposto</i>	<i>Totale</i>
<i>di italiano</i>	31,62	34,19	12,82	0,00	12,82	8,55	100,00
<i>di cittadino del Mediterraneo</i>	15,38	29,06	29,06	5,98	8,55	11,97	100,00
<i>di europeo</i>	17,09	32,48	32,48	4,27	8,55	5,13	100,00

È rilevante che gli insegnanti elleni dichiarano di sentirsi «cittadini del Mediterraneo» più che «europei», mentre per quelli italiani succede l'opposto. Si potrebbe ipotizzare che anche se Bari e Lecce si trovano al sud dell'Italia e sulla costa adriatica, il fatto che l'Italia sia una parte storicamente organica della cultura occidentale-europea e che sia stata un membro istituzionale della Comunità Economica Europea (1957), l'odierna Unione Europea, parecchi anni prima dell'Ellade (1981) ha formato la percezione del cittadino europeo in maggior misura rispetto a quella del cittadino mediterraneo. Comunque, elleni ed italiani promuovono nei confronti dei propri alunni, in base alle risposte date, più l'identità europea che quella mediterranea.

I tassi abbastanza alti delle due identità internazionali (in particolar modo quella europea) potrebbero considerarsi come il risultato di una strategia per formare l'identità e la coscienza storica europea-internazionale.

Dalla tabella 7, che riguarda il grado di identificazione con altri popoli, si osserva che gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca dichiarano di identificarsi di più con i popoli occidentali.

Tale percezione probabilmente ostacola la promozione del pensiero interculturale e l'interesse degli alunni per la conoscenza di altre culture che sarebbe, invece, la base di una educazione interculturale che si potrebbe sviluppare tramite l'attivazione di nuovi approcci didattici, come per esempio e secondo Ivo Mattozzi, i «quadri di civiltà».²¹

Tabella 7: Frequenze percentuali e classifica del grado di identificazione (somma di «in assoluto» e «molto») con altri popoli.

²¹ I. Mattozzi, «È possibile una conoscenza che ha come orizzonte la storia universale nella scuola elementare?» G. Kokkinos, E. Nakou (a cura di), *Approcciando l'educazione storica agli inizi del 21o secolo* [trad. dalla lingua ellenica], Metaxmio, Atene 2006, 133-160.

Con quale popolo gli italiani/elleni si identificano (somma di «in assoluto» e «molto»)	Elleni		Italiani	
	%	Classifica	%	Classifica
Elleni			33,33	1
Italiani	66,24	1		
Inglese	5,20	10	11,97	4
Albanesi	6,49	9	7,69	8
Tedeschi	2,60	12	10,26	6
Egiziani	2,60	12	6,83	10
Turchi	6,49	9	7,69	8
Serbi	23,38	5	7,69	8
Spagnoli	27,28	3	19,66	2
Americani (Stati Uniti)	3,90	11	17,95	3
Francesi	6,50	8	19,66	2
Portoghesi	24,68	4	11,11	5
Ciprioti	63,63	2	6,84	9
Russi	7,79	7	6,84	9
Bulgari	2,60	12	5,98	11
Austriaci	3,90	11	6,83	10
Svizzeri	3,90	11	7,69	8
Sud Americani	11,69	6	8,54	7

Un dato interessante: la percentuale degli insegnanti elleni (66,24%) che dichiarano di identificarsi «in assoluto» e «molto» con gli italiani è doppia rispetto al corrispondente tasso di quelli italiani (33,33%) che si identificano con gli elleni. Comunque, sia per i primi che per i secondi, la scelta dell'altro (gli elleni per gli italiani e gli italiani per gli elleni) sta al primo posto rispetto alle altre scelte.

Per gli insegnanti elleni è evidente anche la simpatia che nutrono nei confronti del popolo serbo, che occupa il quinto posto della classifica dopo gli italiani, i ciprioti, gli spagnoli e i portoghesi. Al contrario, gli italiani mettono ai primi posti francesi e statunitensi. La loro preferenza per il popolo degli Stati Uniti d'America, probabilmente, ha a che fare con l'estesa emigrazione degli italiani in America.

È interessante notare che gli insegnanti elleni ritengono di assomigliare di più agli austriaci e agli svedesi rispetto ai bulgari. È un assunto che ha a che fare con la demonizzazione dei balcani ed il rifiuto del passato caratterizzato da guerre e discriminazioni etniche.²² Non ci si aspettava che gli elleni dichiarassero di assomigliare di più (rispetto a quello che pensano gli italiani) a popoli latini come gli spagnoli, i portoghesi e i sud-americani.

Una questione attinente a quanto innanzidetto, che ha già suscitato problematiche tra gli studiosi delle discipline storiche e tra coloro che si occupano della didattica della Storia in Europa sotto l'aspetto di un esteso riorientamento interculturale della disciplina storica, è l'adozione di un insegnamento comune che superi i confini nazionali e che presenti un passato europeo comune.

Sia gli insegnanti elleni che quelli italiani, nonostante l'etnocentrismo che caratterizza le loro percezioni storiche, affrontano in modo positivo l'esistenza di un insegnamento comune della Storia (Tabella 8) quando l'orizzonte geografico, culturale e politico è l'Europa senza però gli ex stati comunisti.

²² I Bulgari, anche se sono ortodossi, sono stati considerati, in percentuale elevata, come cittadini di una nazione che si trova in rapporti conflittuali con l'Ellade.

Tabella 8: Frequenze percentuali del grado di accordo su un possibile comune insegnamento storico per tutte le scuole e secondo diverse aree geografiche.

<i>La Storia nell' insegnamento dovrebbe essere comune per tutte le scuole:</i>	<i>Sono d' accordo in assoluto</i>		<i>Sono d' accordo</i>		<i>Non sono d' accordo</i>		<i>Non sono d' accordo in assoluto</i>		<i>Non hanno risposto</i>	
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>
<i>del suo paese</i>	64,94	42,74	27,27	29,91	1,30	1,71	5,19	11,11	1,30	14,53
<i>dell' Europa mediterranea</i>	6,49	12,82	50,65	48,72	27,27	12,82	6,49	5,13	9,09	20,51
<i>di tutto il Mediterraneo</i>	9,09	16,24	50,65	43,59	25,97	10,26	6,49	8,55	7,79	21,37
<i>di tutta l'Europa</i>	10,39	19,66	35,06	41,88	33,77	11,97	14,29	14,53	6,49	11,97
<i>dei paesi dell' Ovest (USA, Canada, Europa)</i>	3,90	7,69	35,06	23,08	33,77	25,64	19,48	17,95	7,79	25,64
<i>dei paesi dell' Est (Russia, Polonia,...)</i>	3,90	6,84	28,57	25,64	32,47	24,79	27,27	17,95	7,79	24,79
<i>di tutto il mondo</i>	5,19	11,11	20,78	25,64	28,57	24,79	36,36	18,80	9,09	19,66

*(E: insegnanti elleni, I: insegnanti italiani)

Però, quando la prospettiva si estende a aree geografiche considerate dagli insegnanti estranee rispetto ai valori vincenti della cultura occidentale-europea, del patrimonio culturale e politico comune e dei vissuti comuni storici dei popoli europei, allora i tassi diminuiscono.

Contemporaneamente il loro atteggiamento è positivo per tutti i parametri di risposta che indicano i vantaggi (la democrazia, la pace, la solidarietà, il rispetto per il «diverso», la comprensione tra i popoli) che assumerebbe l'istituzione di un insegnamento storico comune a tutto il continente europeo (Tabella 9) e, tra l'altro, con percentuali elevate che superano il 70% (somma di «Sono d'accordo in assoluto» e di «Sono d'accordo»).

Tabella 9: Frequenze percentuali del grado di accordo sui vantaggi di un insegnamento della Storia europea condivisa e concordata fra tutti i popoli europei.

<i>Una Storia Europea (condivisa e concordata da tutti i popoli europei gioverebbe:</i>	<i>Sono d' accordo in assoluto</i>		<i>Sono d' accordo</i>		<i>Non sono d' accordo</i>		<i>Non sono d' accordo in assoluto</i>		<i>Non hanno risposto</i>	
	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>I</i>
<i>alla democrazia</i>	29,87	44,44	40,26	31,62	11,69	4,27	10,39	8,55	7,79	11,11
<i>alla pace</i>	32,47	42,74	40,26	32,48	10,39	4,27	6,49	9,40	10,39	11,11
<i>alla solidarietà</i>	28,57	42,74	50,65	30,77	10,39	4,27	3,90	10,26	6,49	11,97
<i>al rispetto per il "diverso"</i>	25,97	40,17	48,05	35,90	12,99	5,13	6,49	9,40	6,49	9,40
<i>alla comprensione tra i popoli</i>	28,57	41,88	51,95	35,04	9,09	4,27	3,90	11,97	6,49	6,84
<i>a niente</i>	5,19	5,13	2,60	1,71	16,88	5,13	44,16	47,01	31,17	41,03

*(E: insegnanti elleni, I: insegnanti italiani)

Ricapitolazione

I due terzi delle classi scolastiche che costituiscono il campione della ricerca, nell'Ellade e in Italia, non sono formate esclusivamente da alunni autoctoni. La maggioranza degli insegnanti elleni e di quelli italiani (più del 65%) lavora in un ambiente multiculturale.

L'esperienza professionale e didattica delle classi multiculturali sembra che abbia sviluppato, negli italiani e negli elleni, una forte coscienza interculturale che emerge in modo caratteristico dai risultati della ricerca dato che la grande maggioranza degli insegnanti, di entrambi i paesi, nega la possibilità di inserimento degli alunni stranieri in scuole speciali per loro.

In parallelo, esiste un nucleo xenofobico (formato maggiormente da insegnanti elleni) che sostiene invero la tesi dell'inserimento degli alunni stranieri in scuole speciali per loro. Questo nucleo si compone di maschi (con un tasso del doppio rispetto alle donne) di mezza età che sente «in assoluto» la propria identità nazionale e la maggioranza dei quali ha studiato in istituti universitari.

In ogni modo, elleni ed italiani promuovono nei confronti dei loro alunni, in base alle risposte date, di più l'identità europea.

In tutti e due i sottoinsiemi si osserva una tendenza ad identificarsi con popoli del «mondo occidentale». I pareri però riguardo alla familiarità con altri popoli non possono spiegarsi solo con i criteri del confine, della lingua o dei dogmatismi religiosi comuni.

Tanto gli insegnanti elleni quanto quelli italiani, oltre all'etnocentrismo delle loro percezioni storiche, affrontano in modo positivo l'esistenza di un insegnamento comune della Storia quando l'orizzonte geografico, culturale e politico è l'Europa, e ciò comporta molteplici vantaggi.

Bibliografia

- Athanassiadis I., *La provenienza sociale degli insegnanti* [trad. dalla lingua ellenica], 14° Convegno Ellenico di Statistica, Schiathos 2001, 27-35
- _ «La fisionomia degli insegnanti di Rodi: Presentazione dei risultati di una ricerca empirica» da K. Vratsalis (a cura di), *Testi per l'aggiornamento degli insegnanti* [trad. dalla lingua ellenica], Atrapos, Atene 2005.
- Amietta P.L., Amietta F. (a cura di), *Valutare la Formazione*, Unicopli, Milano 1996.
- Andreou A., Kyridis A., Vamvakidou I., Drossos V., Kassidou S., «Greek Primary School Students Write on the National Anniversary of March 25th», da *International Journal of Learning*, Volume 10, 2003, 253-264.
- Antiseri D., *Didattica della Storia*, Armando Ed., Terza Edizione, Roma 2000.
- Baldassarre V.A., *Metodologia della ricerca sperimentale nell'educazione*, Herbita Ed., Palermo 1982.
- _«Le cinque esperienze formative per costruire la dinamica dell'interazione identità/integrazione», da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRRSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 481.
- Bailey Kenneth D., *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Bellino F., *Filosofia del successo*, Cacucci Editore, Bari 2004, 121.
- Blackledge D., Hunt B., *Sociologia dell'educazione* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2000.
- Gousteris K.S., *La didattica della Storia nella scuola elementare. Un avvicinamento empirico degli insegnanti dell'educazione primaria* [trad. dalla lingua ellenica], Fill. Kyriakidi A.E., Thessaloniki 1998, 86.

- De Luna G., *La passione e la ragione*, La Nuova Italia, Milano 2004.
- Fragoudaki A., *Sociologia dell'educazione* [trad. dalla lingua ellenica], Papisissis, Atene, 1985
- Gallo L., «Europa - Mediterraneo: prospettive educative» , da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 94.
- Javeau Claude, *La ricerca con questionario* [trad. dalla lingua ellenica], Tipothito-Dardanos, Atene 2000.
- Kassidou S., «Greek Primary School Students Write on the National Anniversary of March 25th», *International Journal of Learning*, Volume 10, 2003, 253-264.
- Kiridis A., Anastasiadou S., Vamvakidou I., Golia P., Andreou A., «What Greek University Students think of the Greek National and Cultural Heritage and the "other"» a *Scientific Bulletin - Education Sciences series*, no. 2, 2005, 126).
- Kiridis A., Andreou A., Vamvakidou I., Tsakiridou E., Arvaniti I., «Atteggiamenti di nazionalismo e di xenofobia degli studenti delle università elleniche. Il caso dei tre corsi di laurea di Florina» dal Testo del 2o Convegno internazionale di Sociologia, E.K.K.E., Thessaloniki 8-10/11/2002 (In forma elettronica).
- Kokkinos G., *Dalla Storia alle Storie. Approcci alla storia della storiografia, della epistemologia e della didattica della Storia* [trad. dalla lingua ellenica], Ellinika Grammata, Atene 1998, 16.
- _ *Scienza, Ideologia, Identità. La disciplina storica nella costellazione dell'internazionalità e della globalizzazione* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2003, 343.
- _ «Studi universitari e formazione lavorativa degli insegnanti. Il paradigma degli insegnanti che vengono invitati a insegnare la disciplina storica nella formazione primaria e secondaria», da G. Kokkinos, E. Nakou (a cura di), *Approcciando l'educazione storica agli inizi del 21° secolo* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2006, 316.
- Kokkinos G., Athanassiadis I., Vouri S., Gatsotis P., Trantas P., Stefos E., *Cultura storica e coscienza. Punti di vista e atteggiamenti di studenti e insegnanti della scuola elementare riguardo la Storia* [trad. dalla lingua ellenica], Noogramma Edizioni, Atene, 2005.
- Mattozzi I., *Un curriculum per la Storia*, Cappelli, Bologna 1990.
- _ «È possibile una conoscenza a orizzonte la storia universale nella scuola elementare?» da G. Kokkinos, E. Nakou (a cura di), *Approcciando l'educazione storica agli inizi del 21o secolo* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2006.
- Moniot H., *La didattica della Storia* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2002.
- Nakou E., *I bambini e la Storia. Pensiero storico, conoscenza ed interpretazione* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2000.
- Neave G., *Gli educatori* [trad. dalla lingua ellenica], Ekfrassi, Atene 1998;
- Peyrot J., *L'insegnamento della Storia in Europa* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2002.
- Pirgiotakis I.E., *L'odissea del mestiere di insegnante* [trad. dalla lingua ellenica], Fill. Kyriakidi A.E., Thessaloniki 1992, 178-179.
- Ricciardelli F., «La cultura e la formazione come strumento di una nuova cooperazione tra i paesi del bacino mediterraneo» da Autori Vari, *Mediterraneo - Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRSSAE Puglia, Quaderno n. 33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 534.
- Santelli-Beccegato L., (a cura di), *Interculturalità e scienze dell'educazione. Contributi per una proposta di educazione interculturale*, Adriatica Editrice, Bari 1995, 17.

- Sebba J., *Storia per tutti. Proposte didattiche per la disciplina storica nella scuola elementare e nel ginnasio* [trad. dalla lingua ellenica], Metaixmio, Atene 2000.
- Solimini M., «Quell'estraneità che ci accomuna», da Acciani T., Comei M., Papa F., Sinistra M., Solimini M., *L'estraneità che ci accomuna*, Edizioni del Sud, Modugno - Bari 1995, 42.
- Trantas P., «Didattica interculturale della Storia: Approcci teorici e attuazioni. Il paradigma italiano» da *Educazione degli emigrati* [trad. dalla lingua ellenica], E.DIA.M.ME., Rethimno Creta 2004, 370-376.
- Trantas P., Kokkinos G., *La storia della disciplina storica in Italia: le attuali realtà e le prospettive* [trad. dalla lingua ellenica], Tematiche di storia dell'educazione, No2 (2003), 145-169.
- Whitty Geoff, *Sociologia e conoscenza scolastica. Teoria, ricerca e politica dei curricula*, prefazione S. Rassis, trad. E. Politopoulou, Epikentro, Thessaloniki 2007.

STORIA E CULTURA LOCALE, RICERCA E DIDATTICA, INTERVENTO PUBBLICO A FAVORE DELLE SCUOLE. LA PICCOLA ENCICLOPEDIA DEL MEDIO FRIULI

di Giancarlo L. Martina

Anniversari come premessa

2005-2008: sono stati quattro gli anniversari tondi che si sono succeduti, di quelli che fanno felici gli appassionati e le autorità: 90 anni dall'inizio della Grande Guerra, dalla conquista di Gorizia, da Kobarid-Caporetto, dalla Vittoria. Ci sarà anche chi trascinerà la ricorrenza all'anno dei Trattati di Pace. L'occasione in Italia è stata vissuta con tanta enfasi da alcuni, ma pochissima sostanza. Se si escludono alcune pubblicazioni (Gibelli -curatore di una edizione italiana di un lavoro francese con diversi saggi aggiunti per la realtà nazionale-, Isnenghi e Ceschin) poco altro di nuovo e rilevante è stato prodotto.

In Friuli-Venezia Giulia, dove esiste una legge regionale del 2000 che finanzia la rivalutazione del patrimonio storico legato al periodo, si è assistito ad una lunga serie di incontri retorici, per lo più privi di un approccio storico serio, una lunga serie di pubblicazioni di memorie di soldati (quasi solamente ufficiali). Un ambizioso progetto di studi (Rileggiamo la Grande Guerra) programmato nel periodo di tre anni si è risolto in una serie di incontri in cui i nipoti di Badoglio e Cadorna scaricavano le colpe della rotta di Caporetto sui soldati e gli ufficiali subalterni. L'appuntamento dedicato alle scuole si è risolto in una promozione per l'arruolamento di giovani nell'Esercito Italiano, tutto ciò con la sottolineatura che rileggere la guerra serve per capire il valore della pace.

In questi quattro anni, sempre in Friuli-Venezia Giulia ci sono state inoltre molte iniziative per il recupero di trincee, forti, camminamenti, l'apertura di piccoli musei, la progettazione di altri, la realizzazione di percorsi di vario tipo (escursionistico, ciclistico e così via) a beneficio degli appassionati e dei cultori dell'argomento. Questo fervore, frutto di attivismo locale, è risultato scoordinato, spesso con la creazione di doppioni, con una progettualità dal fiato corto che si è limitata il più delle volte alla ristrutturazione del bene storico (per esempio sono stati risistemati e messi in sicurezza tre forti distanti tra loro una trentina di chilometri, senza l'idea di come utilizzarli se non come generici musei o luoghi per incontri) senza tener conto del loro uso e del loro mantenimento.

Ognuna di queste attività figurava rivolta, se non principalmente almeno in modo significativo, ai giovani affinché possano imparare (a seconda dei casi) l'eroismo dei nostri bisnonni o il valore della pace.

Nulla di nuovo sul fronte occidentale si potrebbe dire, purtroppo. Nessun cenno a chi subì la guerra (i soldati, ma anche la popolazione civile), nessuno sforzo di tipo didattico per presentare in modo corretto l'evento.

Quest'anno, forse con più enfasi perché c'è la Vittoria da "festeggiare" (dimenticando l'anno di occupazione austro-tedesca, la profuganza, il ferreo sistema di controllo interno), succederà la stessa cosa.

E' necessario segnalare l'esistenza di alcune realtà presenti sul territorio del Friuli-Venezia Giulia che hanno permesso un approccio didattico più articolato al tema della Grande Guerra. Da diversi anni alcuni gruppi di appassionati (alcuni pionieristici per l'Italia) si sono dedicati alla scoperta e alla sistemazione di ampi tratti di trincee lungo la vecchia linea del fronte italo-austriaco. Tra i siti regionali più famosi e facilmente raggiungibili si trovano quelli che insistono attorno al Sacrario di Redipuglia gestiti dalla Proloco di Fogliano, poco più a nord ci sono quelli che il Museo di Kobarid -Caporetto ha riattato e su cui propone una serie di escursioni guidate. L'interfaccia naturale è rappresentata dal recente lavoro svolto dalla Proloco Nediske Doline-Valli del Natisone sul Sentiero della Pace - Poti Miru lungo le valli del Natisone. Salendo ancora a nord sulle Api Giulie si trova la risistemazione della seconda linea di difesa nella Val Dogna che tiene conto di criteri didattici per favorire le visite delle scuole. Infine si deve segnalare il pluri-

decennale lavoro svolto a ridosso del paese di Timau (nelle Alpi Carniche) per la fruizione delle trincee poste sul Pal Piccolo sia nel versante italiano che lungo quello austriaco. Questo imponente lavoro, per la gran parte svolto su base volontaria da ex alpini, da membri del CAI e da appassionati, ha permesso alle scuole di utilizzare luoghi in cui si è combattuta la Grande Guerra per approfondire l'argomento. In diverse occasioni le guide che si propongono hanno un approccio didattico di stampo militare o forse militarista, spesso la visita si limita a una serie di elencazioni di dati sulle armi, su reparti combattenti, su atti di eroismo, ma in alcuni casi si può apprezzare lo sforzo di spiegare in maniera più completa la vita del soldato nella guerra. Indubbiamente il volume, fondamentale, di Lucio Fabi "Gente di trincea" ha favorito quest'ultimo tipo di approccio che approfondisce la realtà della guerra vissuta ogni giorno.

In ogni caso risulta facile per chiunque (ma non sono stati pensati percorsi per allievi diversamente abili) raggiungere e visitare tali permanenze. Lo stesso docente, dopo un sopralluogo, potrebbe organizzare un percorso didattico adatto alle esigenze dei suoi allievi. È un po' quello che diversi insegnanti della regione, tra cui mi ci metto, hanno fatto. Personalmente questo tipo di approccio mi ha spinto ad andare oltre ai luoghi più direttamente coinvolti nella guerra e mi ha fatto ragionare su quali fossero le permanenze nei paesi situati nelle retrovie, così da avvicinare gli studenti per gradi al luogo della guerra, ma anche per farli ragionare su come la vita dei civili può cambiare anche se non sono stati direttamente coinvolti negli scontri.

La proposta di lavoro che il Progetto Integrato Cultura (PIC) mi ha chiesto di svolgere è arrivata proprio in questa fase. Casualmente ha coinciso con gli anniversari del novantesimo, a maggior ragione le schede che ho realizzato vorrebbero offrire una lettura (da discutere, modificare, approfondire) dell'evento che vada di là dalla retorica o della glorificazione delle glorie patrie, ma che permetta agli studenti di porsi di fronte ad una realtà che esiste adesso in diverse decine di parti del mondo, a volte mascherata dal termine ingannevole di 'peace keeping' o missioni di pace.

Cos'è la Piccola Enciclopedia del Medio Friuli

La Piccola Enciclopedia del Medio Friuli è un grande quadernone di lavoro ad anelli (29 x 32 cm). La robusta copertina cartonata è a prova d'uso. È divisa in sei sezioni (archeologia, geografia, arte, storia, tradizioni, contemporaneo) distinte dai colori (rispettivamente ocre, fucsia, viola, rosso, blu e grigio) Il materiale è disponibile on-line, perciò scaricabile. Il sito è www.picmediofriuli.it, l'area e progetti editoriali stampati cui si accede alla Piccola Enciclopedia.

Ogni sezione è stata realizzata da diversi collaboratori che hanno la caratteristica di essere insegnanti e ricercatori dell'argomento trattato.

La PEMF è indirizzata agli studenti delle Medie Inferiori della zona del medio Friuli. E' stata pensata come sussidio didattico per l'insegnamento della cultura e storia locale.

Promotore del progetto ed editore è il Progetto Integrato Cultura (PIC) che da anni aggrega quattordici comuni contermini del medio Friuli (Brasiliano, Bertiole, Camino al Tagliamento, Castions di Strada, Codroipo -comune capofila-, Flaibano, Lestizza, Mereto di Tomba, Mortegliano, Rivignano, Sedegliano, Talmassons, Teor, Varmo).

Ogni scheda è stata impostata con precisi limiti di spazio per renderla più efficace e diretta. Il vincolo era quello di concludere l'argomento trattato su fronte e retro. Sul menabò predisposto in sede redazionale c'era la possibilità di inserire, oltre al testo, un'immagine grande (circa metà doppia colonna), o da una a quattro più piccole. Per ogni scheda doveva essere previsto uno spazio per i suggerimenti ('Per ricercare e approfondire') e per la bibliografia sintetica e possibilmente adatta ai fruitori.

La PEMF non è un sostituto del libro di testo, ma uno strumento sia per gli studenti sia per i docenti, questi possono adoperarla secondo le necessità che si presentano tenendo conto della classe e della programmazione.

Di fondamentale importanza nel progetto è il recupero e la trasmissione del passato storico e culturale di un territorio sostanzialmente omogeneo.

Devo premettere che ho insegnato alcuni anni nelle Medie Inferiori, ma ho trascorso e trascorro la mia vita lavorativa nelle Medie Superiori insegnando nel triennio conclusivo, prevalentemente in Istituti Professionali. Credo che il materiale elaborato possa essere utilizzato anche in quest'ultimo tipo di scuole, cosa che io ho fatto sebbene modificando ed elaborando la proposta didattica in funzione dell'indirizzo di studi.

Dovendo affrontare l'argomento *La Prima Guerra Mondiale nel Medio Friuli* ho pensato innanzitutto a non sovrappormi all'analisi dell'evento presentato nel libro di testo. Così ho analizzato qual è stata la realtà del territorio tenendo conto da una parte delle conoscenze che ho acquisito in diversi anni di ricerca sul tema, dall'altra di quali fossero stati gli elementi più indicativi che incisero sulla struttura sociale, culturale, umana, economica e militare del medio Friuli.

Il lavoro di preparazione si è articolato partendo dalla ricerca di fonti dirette pubblicate (esiste una ricchissima editoria di ricordi, diari e memorie del periodo a partire dal pionieristico lavoro svolto da Giuseppe Del Bianco, *La guerra e il Friuli*), proseguendo con il recupero di documenti inediti (interviste, quaderni e diari manoscritti, ma anche cartoline e lettere, disegni e così via), l'analisi di dati ufficiali (spesso gli archivi comunali o quelli parrocchiali sono un'utile fonte di informazioni), l'utilizzo della storiografia più recente.

A questo punto ho sgrezzato e precisato l'indice approssimativo che mi ero preparato prima della ricerca.

Il capitolo inizia con una scheda di introduzione generale in cui sono presentati in modo sintetico le cause che portarono al conflitto, lo sviluppo della guerra lungo il fronte friulano, l'assalto alle trincee avversarie dei soldati, la dislocazione di un esercito di diversi milioni di uomini nelle retrovie friulane.

A seguire ci sono nove schede che entrano nel merito: *I forti militari sul territorio, L'esercito in casa (caserme, ospedali, depositi), Soldati, 1917 le battaglie per i ponti: gli scontri di retroguardia, 1917 le battaglie per i ponti: Codroipo invasa, 1917 le battaglie per i ponti: raccontare una battaglia, L'occupazione, I profughi, Il dopo della guerra.*

Ciascuna scheda sviluppa un particolare aspetto della storia che ha coinvolto il territorio e la società del medio Friuli. Ho cercato di evidenziare l'impatto che il conflitto ha generato tra le popolazioni friulane seguendo la scansione cronologica dell'evento.

Inizio ben prima dello scoppio della guerra (1908) con la costruzione di una linea di teste di ponte (fortificazioni in cemento) in difesa dei passaggi lungo il fiume Tagliamento (in questo caso è possibile un raccordo con la sezione geografica dove ci sono diverse schede sul fiume). I forti furono realizzati in funzione anti austro-ungarica, nonostante la Triplice alleanza. In *L'esercito in casa* pongo l'accento sulla presenza massiccia e capillare di un infinito numero di strutture militari che dalle caserme e alloggiamenti (anche presso civili), vanno ai campi di aviazione e agli ospedali da campo o inseriti in strutture requisite (come scuole, canoniche, ville padronali), dai depositi di armi e munizioni ai campi in cui venivano svolte esercitazioni. Ne *I soldati* analizzo invece la chiamata alle armi di tanti uomini e le modificazioni di cui furono oggetto (si pensi solo all'addestramento alla violenza, alla ferrea disciplina, all'uso della psicoanalisi attuato da padre Agostino Gemelli), ma anche ai contatti che si stabilirono tra i civili e i militari. Ho utilizzato poi tre schede (*1917 le battaglie per i ponti*) per descrivere l'unico scontro effettivo che ebbe luogo nel medio Friuli tra il 28 ottobre e i primi di novembre a seguito della rotta di Caporetto. Ci sono le battaglie di avvicinamento dell'esercito austro-tedesco al Tagliamento, la cronaca dell'invasione di Codroipo (il centro più grande e strategicamente importante della zona) e il racconto di una delle battaglie (quella di Flambro) attraverso diverse testimonianze sia ufficiali che dirette. A seguire ci sono le schede sull'occupazione militare degli austro-tedeschi e sulla vita dei profughi friulani dispersi in tutta Italia. Ne *Il dopo della guerra* inquadro che cosa avvenne quando il Regno d'Italia vinse il conflitto: il ritorno dei profughi, la smobilitazione dell'esercito, la spagnola. Infine ho fatto attenzione ai segni ancora percettibili del conflitto e luoghi di memoria: dal nome delle vie, alla intitolazione di edifici pubblici (scuole o asili) ai monumenti in memoria dei caduti.

Alla fine di ogni scheda ho proposto alcuni lavori da far svolgere agli studenti. Si tratta di suggerimenti che possono stimolare il contatto tra diverse discipline. Le proposte stimolano

l'utilizzo di conoscenze e competenze acquisite per la soluzione di semplici problemi posti (dalla gittata dei cannoni, alla composizione del materiale da costruzione, dal calcolo delle calorie presenti nel cibo, al tempo per raggiungere a piedi un luogo, dall'analisi stilistica di un monumento all'uso finalizzato della biblioteca o di internet).

L'obiettivo è quello di far riflettere e possibilmente capire il significato di guerra, sia attraverso richieste dirette (come quella di immaginare di preparare in fretta e furia uno zaino per fuggire), che attraverso l'immedesimazione nella vita di un soldato, la connessione tra luoghi e fatti all'apparenza distanti (il medio Friuli e la Grande Guerra, i paesi dove vivono gli studenti e il conflitto), le similitudini tra esperienze distanti nel tempo (i profughi friulani di ieri e quelli serbi, bosniaci, eritrei, somali, curdi ... di oggi), la persistenza di un linguaggio bellicista anche dove non si dovrebbe essere (per esempio una cronaca di una partita di pallone). Questo ventaglio di percorsi dovrebbe permettere di arrivare ad una riflessione sulla guerra e sulla pace.

Un ultimo utilizzo è quello finalizzato alla metodologia della ricerca storica. Attraverso le memorie famigliari o di conoscenti, attraverso le testimonianze fisiche (lapidi, monumenti), attraverso la ricerca in biblioteca, ma anche nell'archivio parrocchiale e del comune, lo studente può ricostruire una propria narrazione storica dell'evento, collegandolo ai fatti della grande storia.

La presenza di allievi comunitari ed extra-comunitari potrebbe rappresentare una risorsa in più se venisse loro affidato il compito di sviluppare, per quanto possibile e in maniera meno analitica e approfondita, un lavoro analogo per il paese di origine partendo dalla macro storia. Ciò permette di condividere con tutta la classe un'altra storia...

Un lungo percorso di avvicinamento

Perché e come una serie di schede sulla Grande Guerra in Friuli?

Oltre due anni e mezzo di permanenza del grosso dell'esercito italiano nel nord-est dell'Italia, il richiamo di migliaia di friulani alle armi, undici offensive lungo il Carso e l'Isonzo, la tragedia di Caporetto, un anno di occupazione e di profuganza fanno del Friuli uno dei luoghi più colpiti dalla guerra. Questo significa che la scuola della regione ha la possibilità di utilizzare anche il territorio per spiegare la storia e per collegarla a precisi luoghi e a determinate persone. È possibile creare percorsi didattici fuori del portone dell'istituto facendo interagire gli studenti con l'ambiente naturale (il Carso, il corso del fiume Isonzo, le Alpi Giulie e Carniche) e antropizzato (città e paesi) che li circonda.

L'interesse della ricerca e la sua coniugazione alla didattica mi hanno spinto da oltre dieci anni a lavorare sulla Grande Guerra. Il materiale che ho trovato mi ha permesso di iniziare e poi ampliare la proposta didattica su questo tema.

Nei cinque anni di insegnamento in una cittadina della Carnia, Tolmezzo, ho iniziato un primo percorso didattico finalizzato al settore di indirizzo (il turistico di un professionale). Gli studenti delle classi terza e quinta hanno cercato tra le memorie famigliari documenti e fotografie, a volte sono riusciti a ottenere alcune testimonianze dai loro bisnonni. Il materiale è stato elaborato da tutta la classe terza che ha prodotto un fascicolo sulla Grande Guerra attraverso gli occhi dei ragazzi d'oggi. Negli anni successivi ho constatato che gli studenti avevano o potevano avere numerosi reperti del conflitto che amici collezionisti (i recuperanti) avrebbero volentieri prestato. Abbiamo deciso così di organizzare una piccola mostra aperta al pubblico inserita all'interno dell'Istituto. L'allestimento dell'esposizione ha impiegato una parte della classe, mentre l'altra ha lavorato sulle immagini che via via si accumulavano e che hanno completato l'esposizione. L'anno seguente la mostra è stata solo fotografica, ma divisa per le vallate che costituiscono la Carnia. Infine è stato prodotto e poi pubblicato il primo percorso di turismo culturale sui luoghi della Grande Guerra nella montagna friulana.

Nei sei anni successivi ho insegnato in un istituto analogo (professionale per il turismo) in un grosso centro del medio Friuli, Codroipo. Anche qui il lavoro iniziale è stato quello di allestire una mostra grazie alla collaborazione dell'Associazione Storica Tiliaventum che ha fornito i pannelli di inquadramento generale del conflitto. I ragazzi hanno realizzato un percorso fotografico dei luoghi colpiti dalla guerra nel medio Friuli con immagini d'epoca e fotografie contemporanee

degli stessi luoghi. La mostra è stata allestita in altre due località vicine. L'anno successivo una classe ha rielaborato la stessa mostra adattandola però per studenti della terza media, hanno cioè smontato e rimontato immagini, riscritto testi, aggiunto disegni. Da qui è nata l'idea di realizzare un percorso ciclo-turistico attraverso i luoghi della prima guerra mondiale nel comune di Codroipo. 36 chilometri complessivi, testati da tre allievi, segnalazione di difficoltà e pericoli, coinvolgimento di un'associazione cicloturistica locale e del Comune. Infine è stato realizzato un cd-rom con il percorso, le spiegazioni, la presentazione dei luoghi ieri e oggi.

Ultima esperienza didattica di quest'anno (un Istituto professionale per il turismo di Udine) la realizzazione di una presentazione in power point sulla Grande Guerra nei paesi di origine degli allievi, tra essi una studentessa bielorusa ha lavorato sulla realtà del suo paese di origine ed ha presentato il risultato in sede d'esame.

Il retroterra e l'adattamento delle schede della PEMF è il lavoro di ricerca e di rielaborazione che ho attuato.

Punti di forza di questi percorsi didattici sono stati l'ampia autonomia quasi sempre concessa dai Dirigenti Scolastici, l'attenzione di alcune istituzioni locali (Comunità Montana della Carnia, Museo Gortani di Tolmezzo, Progetto Integrato Cultura del Medio Friuli, Comune di Codroipo), la presenza di testimonianze storiche, la collaborazione di alcuni (purtroppo pochi) colleghi, la motivazione degli studenti. Quest'ultima è stata anche uno dei punti critici, essendo a volte carente o assente.

Referenze Bibliografiche

AA. VV., *Piccola Enciclopedia del Medio Friuli, progetto editoriale Progetto Integrato Cultura del Medio Friuli*, 2005. Referente editoriale del progetto è Monia Michelutti. Sito del P.I.C.: www.picmediofriuli.it

Giuseppe Del Bianco, *La guerra e il Friuli*, ed. Del Bianco, (riedizione) Udine 2001

Lucio Fabi, *Gente di trincea, La Grande Guerra sul Carso e sull'Isonzo*, Mursia, 1994

Stephane Audoin-Rouzeau, Jean-Jacques Becker, Antonio Gibelli (a cura di), *La prima guerra mondiale*, Einaudi Torino, 2007

Mario Isnenghi, Daniele Ceschin (a cura di), *La Grande Guerra*, UTET Torino, 2008

Vorrei infine segnalare alcuni musei il cui approccio al tema mi sembra molto pertinente al lavoro che ho svolto per le schede: Il Museo Storico di Trento, il Museo Storico di Bergamo, il Museo della Resistenza di Torino e quello di Bologna, il Museo della Resistenza di Pavia e di Vicenza, il Museo di Milano, il Museo della Guerra di Rovereto, il Museo di Gorizia, il Museo di Kobarid.

Alcuni esempi di schede sui forti, sui profughi, sul “dopo” della guerra

I forti militari sul territorio

a cura di Giancarlo L. Martino

L'importanza di Codroipo, o meglio dei ponti che permettevano il passaggio sul Tagliamento, era chiara agli italiani e agli austro-ungarici. La posizione di Codroipo era fondamentale sia come punto di passaggio dei convogli di soldati e di rifornimenti, sia, nel caso di una ritirata, quale punto di difesa per permettere all'esercito italiano di passare oltre il fiume.

Proprio per questo il generale Pollio, capo di Stato Maggiore dell'Esercito prima della guerra, progettò una linea di difesa dei ponti sul Tagliamento nei primi anni del 1900. La complessa linea fortificata partiva dalla montagna, proseguiva lungo il Friuli collinare e seguiva il corso del Tagliamento fino al mare. Era divisa in tre parti: la fortezza Alto Tagliamento (costituita dalle opere di Chiusaforte, Monte Festa, Monte Ercole, colle di Osoppo), quella Medio Tagliamento (Col Roncone-Rive d'Arcano, Fagagna, Santa Margherita, Tricesimo, Monte Lonza o Bernadia) e infine la fortezza Basso Tagliamento (divisa nella testa di ponte di Codroipo e quella di Latisana, quest'ultima con le opere di Rivarotta e Preconico). Nei dintorni di Codroipo, tra il 1910 ed il 1913, vennero costruiti, da nord a sud, i forti a Sedegliano, Beano, Rivolto, San Martino, Varmo.

A Beano e Rivolto si trovavano le costruzioni principali che dovevano difendere la linea ferroviaria, la strada Pontebbana (Udine-Codroipo) e la strada Napoleonica (Palmanova-Codroipo). Le altre opere erano disposte a difesa dei fianchi di quelle principali. I forti di Beano e Rivolto erano armati da sei cannoni Schneider da 149 mm inseriti in cupole corazzate Schneider che potevano girare a 360°. La cupole che dovevano proteggere i cannoni mentre sparavano erano costituite da acciaio cementato. Nonostante il nome straniero, la produzione di tutte le armi era affidata a industrie italiane. Erano previsti inoltre quattro cannoni da 75 mm e quattro mitragliatrici Perino da 6,5 mm per la difesa dei forti cui si affiancavano le trincee per far fronte agli assalti della fanteria avversaria.

Nella costruzione erano compresi l'alloggio della truppa, serbatoi o cisterne per la conservazione dell'acqua, generatori elettrici, impianti ad aria compressa per l'espulsione dei gas di scoppio dei cannoni e un impianto di ventilazione.

Le batterie di Sedegliano, San Martino, Varmo erano opere più piccole, armate con quattro cannoni da 149 mm. Le loro granate pesavano circa 42 kg, gli shrapnel (bombe che contenevano biglie di ferro di circa 2 cm di diametro) un chilo in più, potevano sparare alla distanza di circa 12000 metri.

Per la costruzione dei forti venne utilizzato il cemento, le pareti potevano resistere ai colpi dei cannoni di medio calibro (da 149 a 204 mm). La protezione frontale dei forti era in calcestruzzo,

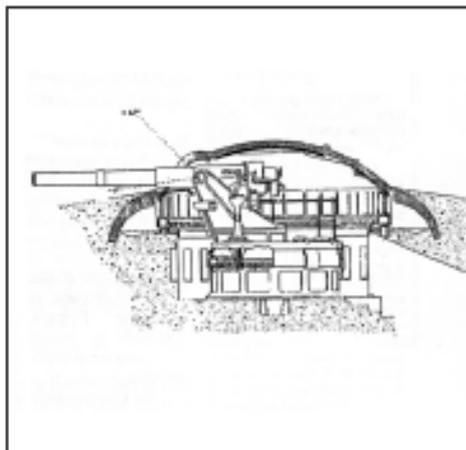


Fig. 1 - La sezione di una cupola corazzata.



Fig. 2 - Il forte di Beano dopo il novembre 1917. (Arc Luca Cossa)

spessa dai 3 ai 4 metri, quella superiore da 2 a 2,5 metri. Sul davanti era realizzato un terrapieno in pietrame e terra ricavato dal materiale di scavo. La copertura era in conglomerato cementizio semplice senza materiale ferroso e questo fu un grave errore perché la resistenza ai colpi dei nuovi cannoni (soprattutto gli obici e i mortai) non poteva essere adeguata. Questa scelta costruttiva fu però inevitabile e fu aggravata dalle richieste di risparmio sui materiali perché le finanze dello Stato italiano non potevano sopportare spese così consistenti.

I cannoni sparavano dopo che l'osservatore, che si trovava in postazioni protette, aveva trasmesso la posizione degli obiettivi alla camera di comando che a sua volta inviava i dati di puntamento alle batterie. Sparati i primi colpi, gli osservatori comunicavano i dati di aggiustamento del tiro. Dopo aver fatto fuoco avveniva la ricarica, i



Fig. 3 - Il forte di Sedegliano presidiato dai soldati imperiali. (Arc. Luca Cossa)



Fig. 4 - Il forte di Rivolto oggi.

proietti venivano trasportati dalle riserve che si trovavano nello stesso edificio, sotto la camera di sparo. L'operazione era piuttosto lenta. Finita la riserva di proietti, venivano trasportate le nuove cariche che erano preparate in un edificio separato e interrato. Il materiale da sparo era conservato in depositi lontani dal forte, ma collegati da passaggi sotterranei così che gli artiglieri potevano svolgere il loro compito anche durante l'attacco avversario.

I forti del Medio Friuli vennero però completamente sguarniti subito dopo lo scoppio della guerra per la necessità di cannoni lungo il fronte del Carso, così risultarono praticamente inutili quando avrebbero potuto frenare l'avanzata austro-tedesca del 1917.

Concluso il conflitto i materiali asportabili, soprattutto quelli ferrosi, rimasti dal saccheggio

degli austriaci, vennero tolti dai forti per essere rivenduti o utilizzati in altro modo. Dopo la fine della Grande Guerra i forti furono adoperati dall'esercito italiano come deposito o per difesa da un'eventuale avanzata delle truppe jugoslave. Ora sono stati ceduti alle amministrazioni comunali.

Bibliografia

- M. Ermacora, *Cantieri di guerra*, Bologna, 2005
- L. Fabi, G. L. Martina, G. Viola, *Il Friuli del '15/18*, Udine, 2003
- A. Flachini, *Bibliografia sulle fortificazioni moderne*, Milano, 1993-1994
- F. Larcher, *Le sentinelle del Regno. Forti italiani sul fronte della Grande Guerra*, Vicenza, 1998
- Provincia di Udine, *Terre di risorgive*, Le guide del P.V.G. 6, Udine, 1997
- *Tilfaventum Quaderni n. 2, Tagliamento 1914-1919*, Udine, 2004

Per ricercare e approfondire

- Cerca in una cartina geografica i luoghi del Friuli indicati e segnali.
- Quali sono i termini tecnici che non conosci? Cercali sul vocabolario e segna la definizione.
- Quali sono i materiali di costruzione che vennero utilizzati per i forti? Quali sono le loro caratteristiche tecniche? Si usano ancora oggi? Se sì dove?
- Fai una comparazione tra i pesi dei proietti e oggetti di uso quotidiano e segnali su un quaderno.
- Visita il Forte di Rivolto, chiedendo informazioni al comune di Codroipo.

I profughi

a cura di Giancarlo L. Martino



Fig. 1 - Profughi costretti al rientro. (Arc. Roberto Lenardon)

"Oh la visione di disastro appena usciti dalla città! Oltre la grande piazza già formicolante di gente, nel largo e diritto viale che da Udine viene verso Codroipo, una fiumana di corpi e di veicoli si pigiava fra le due ali di case che lo fiancheggiavano. Camion, automobili, cannoni, carri, vetture di tutti i generi, frammisti a uomini e donne di città e di campagna, a militari e cavalli... si muovevano con affannosa lentezza." Ardengo Soffici, scrittore e interventista, descrisse così la fuga da Udine alla fine dell'ottobre del 1917. Continua Del Bianco "Lunedì 29 ottobre, mentre andava crescendo l'ingombro per le strade che confluivano a Codroipo e da Codroipo al ponte sul Tagliamento, affondando nella melma, procedeva con penosa lentezza la moltitudine dei fuggiaschi. Per lunghissimo raggio intorno tutto appariva cosparso di valigie sventrate e vuote, di fagotti e di coperte, di biancheria e di vestiti, di armi molteplici e di arnesi vari, di oggetti di corredo militare e civile, di suppellettili e perfino di mobili, e qua e là carogne di animali, automobili e carri rovesciati, ed ogni cosa in arruffio, ogni cosa in scompiglio tra fango e pioggia". Per i fuggiaschi dalla guerra e dall'invasione camminare era così difficile che uno di essi, Amedeo Cremese, partendo da Udine il 28 ottobre impiegò ben ventotto ore per arrivare ad un chilometro da Codroipo; un altro, Nazareno Troiani, per coprire i quattro chilometri che separano Beano del centro del Medio Friuli ci mise diciassette ore. Nei giorni seguenti lo sfondamento di Kobariid (Caporetto) gran parte della popolazione dei paesi, che erano a ridosso della linea del fronte, aveva tentato di fuggire dall'invasione muovendosi come poteva. Solamente chi fuggì per primo ebbe la fortuna di salire su treni diretti verso il Veneto, tutti gli altri partirono chi in automobile

(i pochi che le possedevano), chi con il carro trainato da cavalli o più spesso da buoi, la maggior parte a piedi trascinando con sé quanto aveva potuto mettere in bauli, valigie o sacchi. Da Udine, che contava 47.617 abitanti, fuggirono in 31.279, da Codroipo su 6574 residenti furono 2083 le persone che presero la via della fuga. Complessivamente dal Friuli scapparono oltre 130.000 abitanti. Le direzioni di fuga erano obbligate: per entrare in Veneto le strade passavano per i ponti sul fiume Tagliamento. Le vie principali, la Pontebbana e la Stadalta, erano sovraffollate e la precedenza era riservata ai militari che si aprivano la via con ogni mezzo, i civili perciò seguirono tutte le vie laterali, le strade bianche, i viottoli o semplicemente i campi. All'imbocco dei ponti era collocato un nucleo di carabinieri che cercava di disciplinare il transito e di evitare tumulti. I profughi si riunivano in gruppi di paese, ma assai più di frequente il gruppo era formato da famigliari e parenti. Poteva succedere che nella gran confusione i gruppi si smembrassero e qualcuno si perdesse, il pericolo maggiore era per i bambini che non sapevano dove si trovavano, a chi rivolgersi, dove rifugiarsi. Nel marasma dei civili in fuga, tra quelli che cercavano la salvezza attraversando il ponte sul Tagliamento all'altezza di Codroipo, c'era Santina Clignon. Una bimba di sei anni che un ufficiale medico aveva raccolto abbandonata lungo la strada. Egli si rivolse all'arciprete di Codroipo pregandolo di tenerla con sé. Alcuni giorni dopo l'invasione, un ufficiale tedesco bussò al portone di casa del possidente Daniele Moro e chiese a Siôr Lelo di prenderla in consegna. La bimba ripeteva solo la parola 'Tercette' e solo dopo ricerche si venne a sapere che proveniva da Tarcetta. Santina trovò una famiglia adottiva e in Siôr Lelo un padre premuroso che la fece studiare da maestra, dandole non solo un futuro, ma anche il calore di una casa.

Nella caotica situazione tra i profughi ci fu chi riuscì a passare il fiume Tagliamento, ci fu chi decise di rientrare nella propria casa, chi infine morì. La sorte peggiore toccò a quei civili che si trovavano sui ponti del Tagliamento quando verso le ore 13 del 30 ottobre venne dato l'ordine di farli saltare in aria. Quelli all'altezza di Codroipo furono distrutti con sopra ancora numerose persone che trovarono la morte nelle acque del fiume in piena.

La fuga dei più continuò verso le più disparate zone d'Italia: Napoli, la Sicilia, Milano, Parma, Torino e tante altre località. Profughi: ecco la nuova realtà che lo Stato italiano doveva affrontare. I profughi friulani si distribuirono lungo tutta la penisola, a volte in numerosi gruppi di paesani oltre che di famigliari, in altri casi in modo individuale. Le percentuali di provenienza furono assai dissimili, andando dall'oltre sessanta

Scheda n° 4. 8. 9

Progetto Integrato Cultura del Medio Friuli

Storia

I profughi

MF

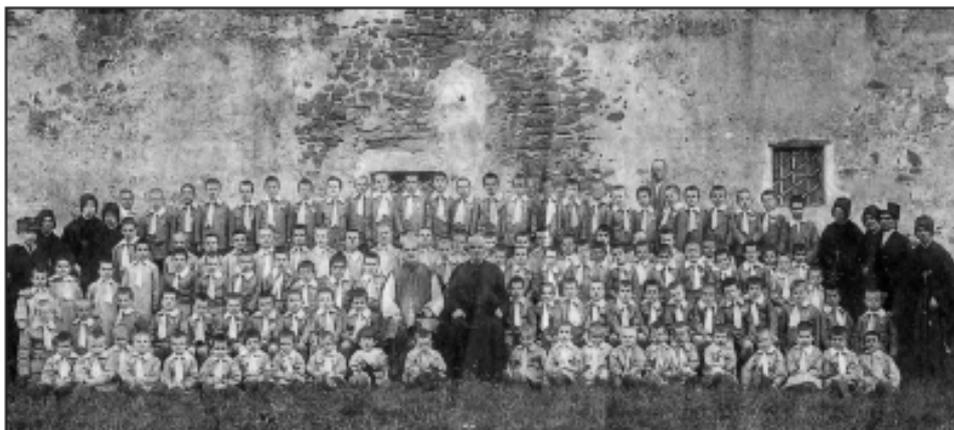


Fig. 2 - Minorenni profughi friulani in Toscana nel 1918. (Messaggero Veneto del 22 febbraio 2004)

per cento di Udine fino all'uno e mezzo di Sauris, passando per una media del venti per cento. Dal Distretto di Codroipo, pressappoco il Medio Friuli che nel 1911 aveva una popolazione di 61.882 abitanti, fuggì il 5,7% della popolazione cioè 3.529 persone. In pratica fuggirono di più i friulani che abitavano a ridosso della linea del fronte, con l'esclusione di Udine. Quasi tutto il ceto amministrativo friulano scomparve inghiottito dal flusso di fuggitivi, per poi aggregarsi nelle zone di profuganza e ricostituire una parvenza di amministrazione in esilio, che cercò di distribuire gli aiuti ai concittadini ospitati in tutta Italia. L'accoglienza riservata fu altalenante tra la solidarietà, l'aiuto appassionato e l'avversione determinata dalla differenza culturale oltre che linguistica. Ciò inaspri la situazione dei profughi e i rapporti con la popolazione del luogo che li ospitava. Capitava, per esempio, che i locali minacciavano i bambini disobbedienti dicendo che sarebbero arrivati i profughi o i 'furlani', una specie di orco minaccioso e ben visibile agli occhi dei piccoli. Oltre all'iniziale aiuto offerto da società caritatevoli (una specie delle attuali Organizzazioni Non Governative), come la Bonomelli di Milano, e una volta distribuiti in vari comuni di tutta Italia, i profughi ricevettero un piccolo sussidio e furono costretti a cercare, spesso individualmente, un lavoro. A seconda dei casi ebbero fortuna o meno, ma le condizioni contrattuali risultarono decisamente svantaggiose. Chi non trovò lavoro dovette affidarsi alle strutture religiose, darsi all'accattonaggio o peggio arrivare perfino al furto. Chi più si lamentò tra i profughi fu il benestante che rispetto alla condizione precedente ora si trovava a vivere stentatamente.

Bibliografia

- G. Cromaz, *Memorie dell'occupazione austro-germanica nei comuni del Distretto di Udine*, Castions di Strada, 1998
- G. Del Bianco, *La guerra e il Friuli*, II ed. Udine, 2001
- L. Fabi, G. Viola, *Il Friuli nella Grande Guerra*, Ronchi dei Legionari, 1996
- P. Malni, *Profughi e internati della Grande Guerra*, Friuli e Venezia Giulia, Storia del '900, Gorizia, 1997
- G. L. Martina, *"E rovinarono perfino i muri"*, Pagan di Prato, 1998
- A. P. Peratoner, *Michele Gortani e l'attività assistenziale a favore dei profughi carnici 1917-1919*, Tolmezzo, 2004
- C. Rinaldi (a cura di), *Sedegliano, un popolo, una cultura ieri e oggi*, vol. III, Sedegliano, 1984
- I. Urli, *Bambini nella Grande Guerra*, Monfalcone, 2003

Per ricercare e approfondire

- Cerca su internet o in biblioteca la definizione di profugo, rifugiato, esiliato.
- Individua le organizzazioni che adesso si occupano di dare assistenza a queste persone.
- Cerca su una carta geografica del Medio Friuli le possibili direzioni di fuga verso il Veneto.
- Che cosa portaresti via se dovessi fuggire avendo poche ore a disposizione; fai un conto approssimativo del peso e di che cosa adopereresti per raccogliere la tua roba.
- Immagina di dovere partire in fretta e furia, dove andresti a rifugiarti?
- Trova una descrizione di fuga precipitosa più recente e fanne un confronto (differenze e similitudini).

Il dopo della guerra

a cura di Giancarlo L. Martino

Finita la guerra, la situazione dei paesi del Medio Friuli era simile a quella di tanti altri paesi friulani e del Veneto orientale, la zona che fu occupata dagli austro-tedeschi. Spogliati di tutti gli averi, costretti a mantenere per un anno le truppe di occupazione, gli abitanti dei nostri comuni si trovavano in una situazione economica gravissima, accentuata dall'epidemia di febbre spagnola, che fece diversi milioni di morti nel mondo. Tra la fine del 1918 e il 1919 i profughi scappati in tutt'Italia rientrarono nei propri paesi. In silenzio e alla chetichella, fecero ritorno alle loro case i soldati italiani prigionieri. In tempi un po' più lunghi i feriti, più o meno gravi, poterono rivedere le loro famiglie. Per ultimi, tra il 1919 e il 1922, i militari vennero smobilitati a scaglioni.

Chi rimase in Friuli durante il 1917-1918 non poteva che fare affidamento sull'aiuto dello Stato o sulla complessa contabilità dei danni di guerra per poter ricominciare. Ciò avvenne in tempi troppo lunghi e con contributi modesti. L'unica alternativa era l'emigrazione, che riprese verso la Francia e verso le Americhe.

I profughi a loro volta avevano perso tutto o quasi. Però, in particolar modo i più benestanti, si sentivano i veri patrioti che non avevano voluto vivere sotto il dominio austro-tedesco e si erano rifugiati in Italia soffrendo tanti patimenti. Pensavano di essere nel diritto quando imposero di pagare gli affitti dei campi per il biennio 1917-1918 ai contadini rimasti, oppure quando ritenevano di dover ricevere per primi i contributi. Questa situazione aprì nuove ferite sociali.

I prigionieri italiani furono gli unici in tutto il conflitto che non ottennero aiuti dal proprio Stato, infatti Cadorna e lo Stato Maggiore li considerarono sostanzialmente dei vigliacchi, se non dei traditori, non meritevoli di compassione. Tra tutti i prigionieri, il tasso di mortalità più alto fu quello degli italiani, che non poterono ricevere, se non con grandi difficoltà, gli aiuti dei famigliari che facevano pervenire loro alcuni beni di conforto attraverso un complicato percorso che passava dalla Croce Rossa Italiana o dalla Santa Sede, alla Croce Rossa Svizzera fino a quella austriaca o tedesca. La pietà non permise nemmeno ai famigliari di piangere il proprio caro se non dopo molto tempo. Giacomo Toniutti di Pozzecco morì il 20 giugno 1918 di tubercolosi, la Santa Sede riuscì ad avvisare i famigliari della morte solo il 15 aprile 1919, segnalando anche la località di sepoltura (Heinrichsgrun). Un'altra dolorosa pagina riguarda i feriti di guerra che diventarono a volte un "peso" per le famiglie, già provate economicamente. Spesso la vergogna di farsi vedere mutilati o l'imbarazzo che nasce dagli sguardi degli altri impedivano loro di uscire di casa e di vivere una vita decente. L'impossibilità di lavorare come prima della guerra aumentò il senso di inadeguatezza e di inutilità.



Fig. 1 - Bertolò, Zompiochia, Blesano, Pantianicco.



Fig. 2 - Pozzo, Gradisca di Sedegliano, Barazzetto, San Marco.

Infine i soldati rientrarono un po' alla volta perché il governo voleva evitare di creare una gran massa di disoccupati: era preferibile sfamarli e dar loro il soldo di paga per mesi o per anni piuttosto che generare nuove tensioni sociali. Tutti loro però erano persone diverse da quando affrontarono la prova della guerra. Erano abituati alla violenza, la sofferenza altrui non produceva alcun effetto, l'odio era stato inculcato da efficienti addestratori.

Ci sono dei segni, delle tracce della guerra che rimangono fino ai nostri giorni. Per festeggiare, ricordare e commemorare la vittoria, lo Stato italiano avviò una intensa opera di edificazione. In ogni paese venne collocata una lapide con i nomi dei caduti, nelle facciate delle scuole, nei muri dei campanili o degli edifici comunali; in altri casi furono progettati e costruiti complessi monumenti. Questi erano a volte semplici strutture, una sor-

Scheda n° 4. 8. 10

Progetto Integrato Cultura del Medio Friuli

Storia

Il dopo della guerra

MF



Fig. 3 - Riambrò, Mereto di Tomba.



Fig. 4 - Lestizza, Sedegliano.

te di piramide a quattro facce, alta due metri e mezzo, con una croce sul vertice. Assieme ai nomi trovavano spazio anche i ritratti fotografici dei soldati e venivano collocati residui bellici come filo spinato, pezzi di fucile e bossoli di proiettili. La costruzione poteva però essere complessa. Spesso il modello era il tempio neo-classico con colonne doriche o corinzie, bassorilievi o statue in stile liberty abbellivano la struttura, a volte venivano aggiunti proiettili di artiglieria, lancia-bombe, cannoni di piccolo calibro; all'interno del monumento con i nomi dei caduti trovava posto il bollettino della vittoria "firmato Diaz". Verso gli anni Trenta, quando il fascismo aveva realizzato la dittatura totalitaria, ci fu un profondo rimescolamento architettonico. Vennero privilegiati i grandi monumenti che prendevano spunto dalle gradinate di Redipuglia. Il messaggio da trasmet-

tere non era più la pietà per i poveri caduti, ma l'orgoglio militaresco dell'uomo che è soldato e risponde "presente" in segno di obbedienza incondizionata al suo generale, anche dopo la morte. Un ricordo, meno visibile, fu il nome imposto ai figli: Nervesa, Firmato, Vittoria, a ricordo di una battaglia, o di quello che si supponeva fosse il nome proprio di Diaz. Un ulteriore segno del ricordo fu l'opera di rititolazione delle scuole e soprattutto di piazze e vie che da strada Nazionale e piazza Centrale diventarono via Vittorio Veneto, viale della Vittoria, piazza Diaz, via Monte Grappa.

Bibliografia

- G. Ellero, *Pace e guerra nel XX secolo*, La Storia del Friuli, vol. 4, Roma, 1997
- L. Fabi, *La guerra in saiorto*, Udine, 1999
- I. Uri, *Bambini nella Grande Guerra*, Monfalcone 2003

Per ricercare e approfondire

- Cerca sulla mappa del tuo paese le strade che ricordano fatti, eventi, nomi legati alla Prima Guerra Mondiale; costruisci una mappa segnandoli con un colore.
- Cerca la lapide e il monumento ai caduti; indica il luogo dove si trovano e fanne una breve descrizione indicando lo stile e le caratteristiche costruttive.
- Cerca immagini o documenti (lettere, ricordi, disegni) della vita dopo la guerra, costruisci un tuo personale 'ricordo della guerra' assieme ai tuoi compagni di classe.

Scheda n° 4. 8. 10

Progetto Integrato Cultura del Medio Friuli

Già, — dice tutt'a un tratto Lucillo, — perché non avete la tivù? Distrae.
Istruisce, anche, — dice Jolando.
Di' un po', Lamelia, — fa Cidrolin, — in attesa di sposarti, preferisci distrarti o istruirti?
Macché, papà: a me piace solo far l'amore.
Alla tivù, fanno l'amore poco, — osservò Lucillo.
Mai, fanno l'amore, alla tivù, — dice Jolando.
Furbi che siete, — dice Bertranda, — è per via dei ragazzini che guardano.
Tu, i tuoi, — chiede Sigismonda, — li lascerai guardare tutto quel che vogliono?
Solo roba istruttiva, — risponde Jolando. — Soprattutto il telegiornale. Così impareranno la storia di Francia. Anzi: la storia universale.
Come sarebbe a dire? — fa Lucillo.
E sì, il telegiornale di oggi è la storia di domani. Tutta roba in meno da imparare a scuola, perché lo sapranno già.
Ma va', bravo, dai i numeri, — fa Lucillo. — La storia non è stata mai il telegiornale e il telegiornale non sarà mai la storia. Non si deve fare confusione.
Ma sì, invece, proprio così!!! la confusione va fatta!!! Sta' un po' a sentire. Supponiamo che sei davanti alla tivù, e cosa vedi? vedi, dico, Luciano Bonaparte che scampanella, suo fratello in un angolo, i deputati che sbraitano, i granatieri che vengono avanti, ed ecco che hai assistito al Diciannove Brumaio. Dopo te ne vai a letto, dormi cent'anni e poi ti svegli; a quel momento lì, il Diciannove Brumaio è diventato storia e tu non hai bisogno di guardare nei libri per sapercomecheandata.
Balle, — dice Sigismonda, — a quei tempi non c'era mica la tivù.
Siamo d'accordo, — dice Jolando, — ma pensa un po' ai cinegiornali dei cinema; alle volte ne danno di quei vecchi. Così ti vedi lo zar Nicola che da la mano a Poincaré, i tassi della Marna, Guglielmone, il Kronprinz, Verdun: dirai mica che questa non è storia? Eppure era nel cinegiornale anche quella.
Cinegiornale era e cinegiornale resta, — dice Lucillo.
— Tant'è vero che lo vedi nei cinema e te lo dicono prima: questo è il cinegiornale.
Ma che stupidaggini, — dice Jolando. — E allora la storia che cos'è, secondo te?
La storia è quello che c'è scritto.
Ha mica torto, — fa Bertranda.
Ha ragione, — fa Sigismonda.
— Cento volte ragione, — fa Lamelia.
Jolando dà un pugno sul tavolo.
— Attenzione a non versare l'essenza di finocchio, — dice Cidrolin.
Jolando ridà un pugno sul tavolo facendo attenzione a non versare l'essenza di finocchio. Al gesto accompagna la parola:
Bisogna proprio essere minchioni, però, per non capire quel che voglio dire.
Abbiamo capito benissimo, — dice Bertranda, — ma è una scemata.
Pensaci un po' su, andiamo. Un giorno, c'è stata della gente che ha firmato un armistizio, nel mil-lenovecentodiciotto per esempio...
D'accordo.
... e ci hanno girato il film. Quel giorno lì era cinegiornale, e dopo, per esempio adesso, è diventato storia. È chiaro, no?
No, — dice Lucillo. — Non si regge. Perché il tuo cinegiornale tu non lo vedi mica nello stesso tempo che la cosa succede. Lo vedi circa una settimana, quindici giorni dopo. C'è dei cinema di periferia che il Giro di Francia lo danno in novembre. Stando così le cose, quand'è che diventa storia, allora?
Subito! Illichettimediate! Tudesuit! La tivù è attualità che si congela in storia, presto detto.
E quando la tivù non c'era, — dice Sigismonda, — non c'era storia, allora?
Vedi, — dice Lucillo, — adesso non sa più cosa rispondere.
Prendete ancora un po' di quest'essenza di finocchio, — dice Cidrolin.
E tu, papa, — dice Lamelia, — cosa ne pensi?
lo la tivù non ce l'ho

Raymond, Queneau, *I fiori blu*, Einaudi, Torino 1995, p. 47-48