

## Scelta e uso del manuale: analisi delle pratiche didattiche e delle competenze interculturali degli insegnanti

Maria Lucenti

**Abstract** – *Far from having lost centrality, the manual is still one of the most important teaching tools today. The aim of this article is not only to understand if and how much teachers use the manual, but also the criteria by which they choose the textbooks, as well as the ability to distance themselves from it to build their own course independently. If competency-based teaching on the one hand, and the presence of students with a multiple cultural background on the other, called for a renewal of teaching practices, how have these changes been received and implemented by teachers in the classroom? How did this affect the choice and use of textbooks? Through a case study - the teachers of the secondary school of the municipality of Genoa - we will try to understand these factors, taking into account training as an essential instrument not only for the acquisition of intercultural skills, but also for a critical choice and use of textbooks.*

**Riassunto** – *Lungi dall'aver perso di centralità, il manuale è ancora oggi uno degli strumenti didattici più importanti. Obiettivo del presente articolo è non solo di comprendere se e quanto gli insegnanti utilizzino il manuale, ma anche i criteri in base ai quali essi scelgono i libri di testo, nonché la capacità di distanziarsene per costruire il proprio corso in modo autonomo. Se la didattica per competenze da un lato, e la presenza di studenti con un background culturale plurimo dall'altro, ha chiesto un rinnovamento delle pratiche di insegnamento, come tali cambiamenti sono stati recepiti e messi in atto dagli insegnanti in classe? In che modo ciò ha condizionato la scelta e l'uso dei libri di testo? Attraverso un case study – gli insegnanti della scuola secondaria del comune di Genova – si tenterà di comprendere tali fattori, tenendo conto della formazione quale strumento imprescindibile non solo per l'acquisizione di competenze interculturali, ma anche per una scelta e un uso critico dei libri di testo.*

**Keywords** – textbooks, teaching practices, intercultural skills, teacher training, teaching tools

**Parole chiave** – manuali, pratiche di insegnamento, competenze interculturali, formazione degli insegnanti, strumenti didattici

**Maria Lucenti**, Docente a contratto di *Letteratura per l'Infanzia* presso l'Università di Genova, è attualmente DAAD PRIME postdoctoral fellow all'Università di Amburgo, in mobilità presso l'Università di Worcester. Si occupa di storia dell'educazione, dell'analisi comparata di politiche educative, programmi scolastici e libri di testo e della relazione tra identità e educazione a partire dalle variabili del genere e della diversità culturale e religiosa. Tra le ultime pubblicazioni: *Barbie, Sherazade and Alyssa in the imaginary. Analysis of gender representations in cultures* (in "Ricerche di pedagogia e didattica", 15, 1, 2020); *La représentation de l'autre dans les manuels scolaires: ancrage identitaire et récit historique entre Italie et Tunisie* (in *Éducation, mondialisation et citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*, a cura di R. Malet e B. Garnier, Peter Lang, 2020).

## 1. Premessa

Se numerose ricerche hanno messo in evidenza la presenza di una rappresentazione semplicistica e stereotipata dell'alterità nei libri di testo europei<sup>1</sup>, poco indagate rimangono invece le questioni relative alla scelta e l'uso dei manuali scolastici o della possibilità di non avvalersi degli stessi da parte degli insegnanti. Il manuale è ancora oggi uno degli strumenti didattici più utilizzati<sup>2</sup> e, nella maggioranza dei casi, occupa uno spazio importante anche nella definizione stessa dei contenuti trasmessi in classe, tanto che "il libro di testo invece di essere utilizzato come uno strumento per comprendere il mondo è stato spesso assunto come l'oggetto e il fine dell'attività di apprendimento, con ripercussioni e condizionamenti sull'organizzazione scolastica"<sup>3</sup>. A fronte dell'importanza didattica del libro di testo nelle pratiche di insegnamento, come ovviare a quella che l'Istituto Georg Eckert ha definito "una marginalizzazione simbolica"<sup>4</sup> degli studenti con un retroterra culturale plurale generata dall'ottica pregiudizievole con cui i manuali rappresentano, ad esempio, l'Islam? Come la formazione degli insegnanti e le competenze interculturali, in quest'ottica, possono favorire la decostruzione degli stereotipi presenti nei testi stessi, ma anche incentivare la scelta e la produzione di manuali che favoriscano il decentramento culturale, rifuggendo la banalizzazione e la stereotipizzazione dell'altro, la cui storia è sovente letta e raccontata attraverso la lente dell'eurocentrismo? Lo scopo del presente contributo è di analizzare le competenze degli insegnanti nella scelta e l'utilizzo dei libri di testo, nonché la relazione tra tali competenze e la formazione iniziale e continua sull'intercultura e l'insegnamento plurale della storia e della geografia.

L'adozione dei libri di testo in Italia, ad eccezione dell'introduzione del libro unico di stato durante il periodo fascista<sup>5</sup>, è sempre stata caratterizzata da una grande libertà di scelta da parte degli insegnanti e da una prolifica produzione editoriale<sup>6</sup>. È interessante analizzare, all'interno di tale ricca produzione, come le proposte editoriali, collegate a una visione specifica

<sup>1</sup> M. Lucenti, *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Roma, Aracne, 2018; M. Nasr, *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris, Éditions Karthala, 2001; A. Portera, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Padova, CEDAM, 2000; G. Procacci G., *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005; M. Verdelhan-Bourgade, B. Bakhouché, P. Boutan, R. Étienne, *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*, Paris, L'Harmattan, 2007; [www.gei.de](http://www.gei.de), Georg Eckert Institut. Pilot study: *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries - Germany, Austria, France, Spain and England*, 2011.

<sup>2</sup> A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, in "Histoire de l'éducation", 117, 2008, pp. 7-56; M.A. Gallina (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

<sup>3</sup> R. Piazza, *Educare le menti. Prospettive formative e indirizzi didattici nei testi scolastici*, Pisa, Edizioni Ets, cit. in M. A. Gallina (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo...*, cit., p.117.

<sup>4</sup> [www.gei.de](http://www.gei.de), Georg Eckert Institut. Pilot study: *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries* — Germany, Austria, France, Spain and England, 2011.

<sup>5</sup> P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

<sup>6</sup> A. Barausse, *Libri di testo e manuali per la scuola: alcuni itinerari nella storia contemporanea italiana*, in M. Gallina (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 25-104.

dell'educazione e della cittadinanza, siano passate da un'appartenenza identitaria propriamente nazionale a una concezione più globale, come conseguenza dei cambiamenti del tessuto sociale in direzione di un multiculturalismo oramai strutturale. Come i libri di testo da una parte e le pratiche didattiche degli insegnanti dall'altra, si sono posizionati in merito a tali cambiamenti? Attraverso un *case study* – gli insegnanti della scuola secondaria del comune di Genova – si tenterà di comprendere sulla base di quali criteri gli insegnanti selezionino i libri di testo, lo spazio occupato da questi ultimi in relazione agli altri strumenti didattici e, infine, il ruolo della formazione nello sviluppo di competenze interculturali che possano agevolare la scelta e l'uso del manuale, tenendo conto dell'eterogeneità culturale quale elemento strutturale della scuola.

Riguardo a quest'ultimo punto, si tratta di capire se gli insegnanti hanno acquisito specifiche competenze interculturali, attraverso corsi di formazione iniziale o continua e se la presenza di tali competenze condiziona la scelta del libro di testo. L'analisi del libro di testo, infatti, nonostante rappresenti e abbia rappresentato nella storia dell'educazione un passaggio primordiale, nulla dice circa l'uso che di esso viene fatto in classe, per cui è necessario indagare quest'ultimo aspetto al fine di comprendere la portata e l'impatto delle rappresentazioni veicolate dai manuali.

## **2. Identità nazionale e multiculturalismo attraverso i manuali di storia e geografia**

In Italia la storia dei manuali scolastici ha conosciuto delle tendenze contraddittorie, se non opposte: se nella seconda metà del XIX secolo un numero importante di insegnanti si opposero all'introduzione dei manuali scolastici<sup>7</sup>, durante il periodo fascista, al contrario, l'introduzione del manuale unico di stato, ha fatto del libro scolastico l'incarnazione stessa della didattica e del programma ministeriale. Successivamente, durante gli anni '70 si è assistito ad una critica dei manuali scolastici, accusati di essere all'origine di un immobilismo scolastico conservatore. Negli anni Ottanta e Novanta il manuale diviene oggetto di interesse – e più spesso di polemica – principalmente in merito alla questione economica, ovvero al "carolibri"<sup>8</sup>. Lungi dal suscitare un dibattito rispetto ai contenuti o alle implicazioni educative e didattiche, così come era avvenuto negli anni Sessanta e settanta, negli anni ottanta assistiamo a una crescita quantitativa dei testi e a un'innovazione solo apparente.

Nonostante i diversi punti di vista sui contenuti e l'uso del manuale legati alla congiuntura storica, il libro di testo è ancora oggi il principale strumento didattico che struttura l'insegnamento scolastico<sup>9</sup>. Ma la produzione e l'utilizzo del manuale conducono a interrogarsi su una serie di variabili che interagiscono tra loro, rendendo la questione dell'insegnamento e degli ausili didattici molto più complessa di quanto non potrebbe apparire a un primo sguardo superficiale. Una prova di tale complessità è rappresentata, in particolare, dalla perdurante dialettica

---

<sup>7</sup> G. Gabrielli, *Il curriculum «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2015.

<sup>8</sup> P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2008.

<sup>9</sup> A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, in "Histoire de l'éducation", 117, 2008, pp. 7-56.

tra libro di testo, indicazioni ministeriali e tradizioni scolastiche. Se la storia delle forme di regolamentazione dei libri di testo<sup>10</sup> ci permette di comprendere che ci sono aspetti che sono rimasti invariati nel tempo, quali l'esistenza di un gran numero di libri di testo<sup>11</sup> e – ad eccezione del periodo fascista e l'introduzione del manuale unico da parte dello Stato – la tutela della libertà di scelta dei docenti, nondimeno troviamo elementi di discontinuità, legati proprio alla diversa mission educativa in un contesto sociale e culturale profondamente rinnovato. È così che mentre nel periodo postunitario il manuale giocò un ruolo molto importante nella costruzione dell'identità nazionale, le indicazioni ministeriali di oggi parlano di competenze in materia di cittadinanza e pluralismo<sup>12</sup>, in linea con gli sviluppi sociali e i cambiamenti verificatisi negli ultimi decenni. Ma tali indicazioni si traducono in un panorama editoriale ricco e plurale? E come gli insegnanti costruiscono attivamente il proprio percorso di insegnamento a scuola sulla base delle nuove esigenze legate al pluralismo e all'intercultura?

È la presenza numericamente importante di alunni e studenti stranieri a richiedere un ripensamento sia dei contenuti che delle pratiche di insegnamento. Tra gli anni ottanta e novanta si assiste a una crescita esponenziale della presenza di bambini appena arrivati in Italia o nati in Italia da genitori stranieri. Tale crescita è visibile principalmente nella scuola elementare dove si è passati da 2.458 alunni nel 1983-84 a 23.991 nel 1995-96, con un incremento del 11'876%, seguita dalla scuola media e dalla scuola materna, entrambe con un incremento di circa il 650%, salite rispettivamente da 1.258 studenti di inizio periodo a 9.471 a fine periodo e da 1.388 a 10.450<sup>13</sup>. Il cospicuo incremento di alunni con un background culturale plurale è legato alla

<sup>10</sup> Come sottolinea Barausse: "Il controllo preventivo dei libri di lettura e della manualistica destinata alla scuola rappresentò uno strumento di particolare significato nel quadro delle politiche scolastiche ed educative dei primi governi post unitari, orientate a favorire la crescita dei livelli di alfabetizzazione e il processo di identità nazionale. I libri di testo costituirono uno strumento fondamentale nella più complessiva strategia volta a dare vita a un efficiente sistema scolastico ed educativo statale. I governi dell'Italia unita - come già quelli del Piemonte preunitario – attribuirono questo importante compito all'organismo istituzionale più vicino al ministro della Pubblica Istruzione: l'art. 10 della legge Casati, ovvero della carta *fondativa* dell'ordinamento scolastico, prevedeva che il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione esaminasse e proponesse all'approvazione del ministro i libri e i trattati destinati alle pubbliche scuole" (Barausse A., *Libri di testo e manuali per la scuola: alcuni itinerari nella storia contemporanea italiana*, in Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 25-104. pp. 25-26).

<sup>11</sup> Quello che emerge come dato generalizzabile è il gran numero di libri di testo editi e adottati già nel periodo post unitario. Nel 1881 i libri di testo che comparivano negli elenchi erano 3.922, suddivisi per discipline e livello scolastico: 342 testi adottati nelle scuole superiori, 814 nei ginnasi, 1048 negli istituti tecnici, 415 nelle scuole normali, 1303 nelle scuole elementari e popolari. All'origine del proliferare dei libri di testo non c'erano solo motivazioni educative e culturali, ma interessi economici, e questa speculazione finiva spesso per favorire gli editori, a scapito delle famiglie (cfr. *ibidem*, pp.25-103).

<sup>12</sup> Nel "Documento di indirizzo: *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri - Ottobre 2007*" si afferma: "La scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale – ovvero la promozione del dialogo e del confronto tra le culture – per tutti gli alunni e a tutti i livelli: insegnamento, curricoli, didattica, discipline, relazioni, vita della classe. Stereotipi, pregiudizi, forme di etnocentrismo possono fare da elemento scatenante della xenofobia o del vero e proprio razzismo, nelle sue varie forme e livelli", [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_intercultura.pdf).

<sup>13</sup> Dati ISTAT rilevati dal documento "La presenza straniera in Italia negli anni '90"; [https://ebiblio.istat.it/digibib/Presenza%20straniera%20/PUV0364350\\_La\\_presenza\\_straniera\\_in\\_Italia\\_negli\\_anni90.pdf](https://ebiblio.istat.it/digibib/Presenza%20straniera%20/PUV0364350_La_presenza_straniera_in_Italia_negli_anni90.pdf)

preponderante stanzialità dei nuclei familiari e ai ricongiungimenti familiari, fenomeni che segnano il passaggio da un primo paradigma “emergenziale” a un secondo “strutturale” dell’immigrazione. Tali cambiamenti chiamano in causa la revisione del canone disciplinare e delle pratiche didattiche nella loro globalità, mettendo in luce il ruolo di prim’ordine di alcune discipline, quali la storia e la geografia. Il “Documento di indirizzo: *La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri - Ottobre 2007*”<sup>14</sup> sottolinea il ruolo determinante della disciplina storica, in quanto preposta alla formazione del cittadino, nonché della geografia, disciplina ontologicamente aperta all’altro:

si segnala la necessità di superare le proposte marcatamente identitarie e eurocentriche nel campo dell’insegnamento della storia, concettualizzando il nesso storia–cittadinanza; di considerare la geografia un’occasione quanto mai privilegiata per la formazione di una coscienza mondialistica.

La storia rappresenta la disciplina che più di tutte crea il senso di appartenenza identitaria a una nazione. L’introduzione dell’insegnamento della storia nelle scuole è stata infatti parte integrante di quel processo di “nazionalizzazione delle masse” che, iniziato nei maggiori Stati europei nel corso dei secoli XIX e XX, è stato quindi assunto come modello da tutti i governi. Ne consegue che l’insegnamento della storia nazionale occupa un posto privilegiato in pressoché tutti i paesi<sup>15</sup>.

Come la disciplina storica, anche quella geografica viene considerata centrale nell’educazione e nella formazione dei valori del cittadino. A tal proposito Gianfranco Bandini sostiene:

la geografia deve gran parte del riconoscimento del suo valore e del suo significato fra le materie scolastiche alla sua spiccata capacità di veicolare l’idea di stato e di nazione, sempre considerati come sinonimi, attraverso un dispositivo visuale e non soltanto testuale. La cartografia è così estremamente funzionale alla diffusione di un’immagine simbolica dell’Italia che può essere facilmente espressa e memorizzata, inserita con efficacia e persistenza nell’immaginario collettivo”<sup>16</sup>.

L’analisi dei libri di testo di geografia adottati in Italia tra Otto e Novecento ad opera dell’autore, mette in luce il ruolo della disciplina nell’aver consolidato il nesso tra teoria delle razze umane, che presupponeva l’esistenza di un ordine gerarchico tra le civiltà, e la costruzione di una moderna ideologia razzista.

Agli inizi del Novecento la struttura del ragionamento razzista è ormai completa e già fissata in alcune frasi ripetitive che troviamo nei testi scolastici di geografia. Una loro caratteristica costante è l’esotismo della rappresentazione che guarda divertito e interessato alle varietà di costumi, diretto erede delle grandi esplorazioni ottocentesche<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

<sup>15</sup> Cfr. Procacci G., *Carte d’identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005, p. 11.

<sup>16</sup> Bandini G. (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012, p. 59.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 64.

Consci dell'importanza che riveste il manuale e dell'uso strumentale che, sia ieri che oggi, se ne è fatto, l'UNESCO ha dedicato grande attenzione a tale medium didattico ed educativo, rivolgendosi direttamente agli studiosi dei manuali, grazie all'elaborazione di una «Guida per l'analisi e la revisione dei manuali scolastici»<sup>18</sup>. Nella guida si sottolinea il ruolo estremamente importante del manuale nella trasmissione e sedimentazione non solo di determinati saperi, ma anche e soprattutto di una coscienza identitaria, politica e sociale:

Les manuels scolaires cherchent donc, par-delà la transmission de connaissances, à ancrer également les normes politiques et sociales. Ils véhiculent une compréhension globale de l'histoire et les règles d'une société ainsi que des normes de comportement social." Ils reflètent les traditions qu'une société a forgées au cours des décennies ou des siècles; ils contribuent à bâtir l'estime de soi de chaque individu, mais délimitent également les frontières de chaque société. Ceci s'applique particulièrement aux manuels d'histoire et de géographie. À travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie, nous créons tout un réseau de repères dans le temps et l'espace. D'où venons-nous, où vivons-nous, avons-nous le droit de vivre là où nous sommes? Les manuels d'histoire et de géographie tentent d'expliquer nos racines, comment et pourquoi il se fait que nous vivons en un certain lieu, comment celui-ci peut être décrit et caractérisé — en d'autres termes, qui nous sommes réellement<sup>19</sup>.

I manuali scolastici dunque – e tra di essi, quelli di storia e geografia in particolare – al di là della trasmissione di contenuti, veicolano anche ideologie, coerentemente alle tendenze politiche del momento, dotando queste ultime di legittimità storica.

### 3. Quadro metodologico della ricerca

Per comprendere le sfumature che caratterizzano la dialettica tra libri di testo, indicazioni ministeriali e pratiche didattiche, si è voluto approfondire, prima di tutto, la scelta editoriale degli insegnanti. Essi adottano il/i manuale/i scolastico/i? Se sì quale/i? Quali criteri utilizzano per la scelta del libro di testo?

Non essendo più vincolati a programmi scolastici ministeriali generalizzati, i docenti hanno sfruttato la possibilità di strutturare le proprie lezioni in modo autonomo? Come essi strutturano la didattica in classe? Che posto riservano ai libri di testo? A partire dalle domande appena enunciate, la presente analisi intende indagare gli aspetti espliciti e impliciti legati all'uso del manuale e solleva la questione del libro di testo come un "oggetto vivo"<sup>20</sup> che contribuisce alla costruzione di significato nelle pratiche didattiche. Si pone la questione della sua propensione,

<sup>18</sup> Cfr. F. Pingel (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 2003.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>20</sup> A. Choppin, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, in "Histoire de l'éducation", 117, 2008, p. 56.



ontologicamente orientata, a suscitare la relazione e il dialogo con i diversi aspetti della vita scolastica, pedagogica e didattica. Cercheremo di comprendere il modo in cui il libro di testo influenza e condiziona la progettazione dei corsi da parte dei docenti e la didattica in classe.

A livello metodologico, sono state effettuate interviste semi-strutturate a insegnanti delle scuole secondarie (Licei, Istituti tecnici, Istituti professionali) del comune di Genova – sulla base di un campione di 30 docenti<sup>21</sup> – al fine di comprendere come essi utilizzino i libri di testo nelle loro pratiche di insegnamento e analizzare la loro autonomia e propensione a distaccarsi dal manuale per costruire i propri corsi in modo indipendente. Inoltre, è stata analizzata la competenza degli insegnanti nello sviluppo di approcci interculturali e la capacità di decostruire gli stereotipi e i pregiudizi presenti nei libri di testo in relazione, ad esempio, all'alterità culturale<sup>22</sup> alla luce delle indicazioni ministeriali che trattano nello specifico questo aspetto<sup>23</sup>. Al fine di esaminare tali fattori, le interviste sono state suddivise in tre parti: la prima parte indaga lo spazio che occupa il libro di testo nelle lezioni di ciascun docente rispetto alla totalità del corso (storia e geografia) e, quindi, il peso del manuale a livello didattico (dato quantitativo)<sup>24</sup>; nella seconda parte viene valutato l'uso di altri strumenti didattici e il collegamento tra di essi, oltre alle modalità attraverso le quali i docenti strutturano effettivamente i propri corsi: quali fonti utilizzano e quali strumenti e metodologie (dato qualitativo)? Nella terza parte vengono valutate le competenze interculturali degli insegnanti sia per quanto concerne la scelta degli ausili didattici sia per la progettazione e realizzazione delle lezioni vere e proprie<sup>25</sup>.

Sono state raccolte le testimonianze di trenta insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado – dei quali 21 donne e 9 uomini – in interviste della durata media di un'ora ciascuna, per un totale di 30 ore di registrazione. Si tratta di un campione molto diversificato, seppur non esaustivo<sup>26</sup>. Troviamo insegnanti la cui esperienza varia da uno a 35 anni di insegnamento, con una media di 13 anni di servizio. Le scuole dove essi insegnano sono nove dislocate in sei

<sup>21</sup> Interviste realizzate presso gli istituti scolastici tra febbraio e maggio del 2019.

<sup>22</sup> Si veda a tal proposito: M. Lucenti, *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Roma, Aracne, 2018; B. Oueslati, M. Mc Andrew, D. Helly, *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, 2010, [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Rapport%20Islam%20Qu%C3%A9bec%2023%2003%202010.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20Islam%20Qu%C3%A9bec%2023%2003%202010.pdf); Georg Eckert Institute, *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England*, 2011, [http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

<sup>23</sup> Tra le varie normative, si veda soprattutto il documento del 2007 "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale", [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

<sup>24</sup> Alcune delle domande e spunti che hanno permesso di approfondire questa prima parte sono state: quanto utilizza in percentuale il manuale rispetto alla totalità del suo insegnamento in classe? Quali criteri utilizza per la scelta del manuale? Come avviene la scelta del manuale?

<sup>25</sup> Gli insegnanti tengono conto della presenza significativa di studenti con un background culturale plurale? Hanno trovato stereotipi, generalizzazioni o rappresentazioni semplicistiche sulla diversità culturale nei manuali adottati? Hanno frequentato corsi di formazioni sull'intercultura?

<sup>26</sup> La ricerca non intende sopraggiungere a conclusioni o generalizzazioni di alcuna sorta, ma tracciare delle piste di significato e di approfondimento circa la questione dell'uso didattico del manuale e dell'importanza delle competenze interculturali e della formazione per la scelta e l'uso critico e consapevole del libro di testo.

diversi quartieri del comune di Genova, dalla periferia al centro città. Si tratta di due scuole superiori, due istituti tecnici, un istituto professionale e quattro scuole che offrono varie tipologie di corsi che vanno dai corsi liceali a quelli tecnici e professionali, in quanto a decorrere dall'1° settembre 2000, con la legge sull'autonomia<sup>27</sup> gli istituti scolastici, pur facendo parte del sistema scolastico nazionale, hanno acquisito una propria autonomia amministrativa, didattica e organizzativa e, dunque, possono diversificare l'offerta formativa<sup>28</sup>. La novità più importante riguarda il programma che scompare nella sua forma abituale per lasciare spazio a indicazioni ministeriali non vincolanti: di conseguenza ogni scuola è chiamata, attraverso il Piano di Offerta Formativa (POF) a definire il proprio programma attraverso la partecipazione attiva dei docenti, le cui scelte devono essere approvate dal consiglio d'istituto.

Un ulteriore cambiamento significativo concerne le finalità della didattica disciplinare: oggi il programma deve avere l'obiettivo di sviluppare competenze strategiche ed i contenuti disciplinari, se, dal un lato, consentono il raggiungimento e lo sviluppo di tali competenze, d'altra parte, non rappresentano più un fine assoluto in sé stessi. Tali cambiamenti hanno richiesto e continuano a richiedere una formazione specifica che possa aiutare gli insegnanti a implementare e mettere in campo nelle loro lezioni la nuova concezione di scuola e di didattica e a costruire una programmazione sulla base delle competenze.

Nel piano per la formazione dei docenti 2016-2019 – documento pubblicato dal MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – il capitolo 4.2, dedicato alla didattica per competenze, l'innovazione metodologica e le competenze di base, sottolinea le linee strategiche da seguire, tra cui:

Favorire la capacità delle scuole di progettare il curricolo per competenze, in ottica verticale e di integrazione degli apprendimenti disciplinari; Spostare l'attenzione dalla programmazione dei contenuti alla didattica "per competenze"; Sostenere lo sviluppo di una cultura della valutazione, capace di apprezzare le competenze promosse negli allievi e non solo di verificare le conoscenze; Promuovere la ricerca didattica, sia di carattere disciplinare, sia nelle sue connessioni interdisciplinari<sup>29</sup>.

Il paragrafo 4.7 tratta il tema specifico dell'integrazione, le competenze di cittadinanza e la cittadinanza globale e sostiene quanto sia imprescindibile il ruolo della formazione del corpo docente al fine dell'integrazione degli allievi con un background culturale plurale: "La qualità e i risultati dell'integrazione scolastica degli studenti con background straniero dipendono in larga misura dalle competenze professionali degli insegnanti e dei dirigenti delle scuole multiculturali"<sup>30</sup>. La formazione degli insegnanti, dunque, è quanto mai auspicata e incoraggiata, non avendo essa raggiunto un livello di partecipazione pari ad altri paesi europei. Il piano, infatti, evidenzia diverse misure da adottare per aumentare la formazione degli insegnanti in Italia, in

<sup>27</sup> Autonomia scolastica L.59 / 97, art.21 e DPR275 / 99, art. 8

<sup>28</sup> Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

<sup>29</sup> MIUR (2016). Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf), qui a p. 31.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 44.



quanto il numero dei docenti che partecipano ai corsi di formazione è inferiore rispetto a quello dei docenti di altri paesi europei partner<sup>31</sup>. Solo il 75% degli insegnanti italiani ha seguito attività di sviluppo professionale, mentre la media dei 10 paesi in cui è stata condotta l'indagine OCSE 2014 è del 90%<sup>32</sup>.

#### **4. Scelta ed uso del manuale**

Sulla base di queste premesse, la ricerca ha voluto comprendere come gli insegnanti abbiano messo in atto in ambito didattico i cambiamenti sopraggiunti a livello educativo, in particolare andando ad osservare l'uso del manuale e di altri strumenti didattici e lo sviluppo di specifiche competenze interculturali, anche a seguito di corsi di formazione.

Per quanto riguarda la prima parte, possiamo sottolineare come quasi tutti gli insegnanti (29 su 30) adottino il libro di testo nelle loro lezioni di storia o geografia. Essi dichiarano di utilizzarlo principalmente perché gli studenti ne avrebbero bisogno, in quanto rappresenta per questi ultimi un punto di riferimento. La maggior parte dei docenti intervistati definisce il libro di testo "un'ancora di salvezza". Un insegnante dice a questo proposito: "È un supporto per loro, un incoraggiamento alla realtà, loro (gli studenti) lo tengono in mano, lo sottolineano, lo disegnano, è il loro oggetto transizionale, la loro coperta di Linus. Il manuale è necessario e secondo me serve da carta". Molti insegnanti parlano anche di orientamento: il libro di testo è necessario affinché gli studenti possano orientarsi.

In media, gli insegnanti usano i libri di testo durante il 60% delle loro lezioni. Quasi tutti i docenti utilizzano altri sussidi didattici complementari, quali mappe concettuali oppure video tratti da fonti come Rai Storia, Rai Education, Youtube. Tra gli strumenti più adoperati, oltre al web, figura la lavagna interattiva.

Solo un'insegnante ha scelto di non adottare il libro di testo e ne spiega le ragioni:

Trovo più utile costruire il mio corso di geografia con materiali multiculturali. Il corso di geografia, per me, deve essere una riflessione sulle relazioni che esistono tra lo spazio naturale terrestre e gli esseri umani che lo vivono e lo occupano, in un contesto di equilibrio naturale in cui si svolgono le attività umane. Parlo inizialmente della diversità e della base scientifica della diversità come caratteristiche di qualsiasi esperienza umana, animale o vegetale nel contesto naturale. Successivamente mi concentro su eventi cruciali, come il caso dell'accumulazione di capitale, la colonizzazione, la rivoluzione industriale, per identificare l'economia nei diversi paesi fino ad oggi. Lavoriamo con documenti ufficiali della Banca Mondiale, dell'ONU, della NASA, tutti in inglese, in modo che gli studenti possano vedere la validità di quello che sto dicendo loro. I libri di testo sono utili quando non siamo in grado di fare un lavoro migliore. Offrono una visione eccessivamente semplificata, troppo frammentata di qualsiasi fenomeno, motivo fondamentale per cui a mio avviso non sono necessari.

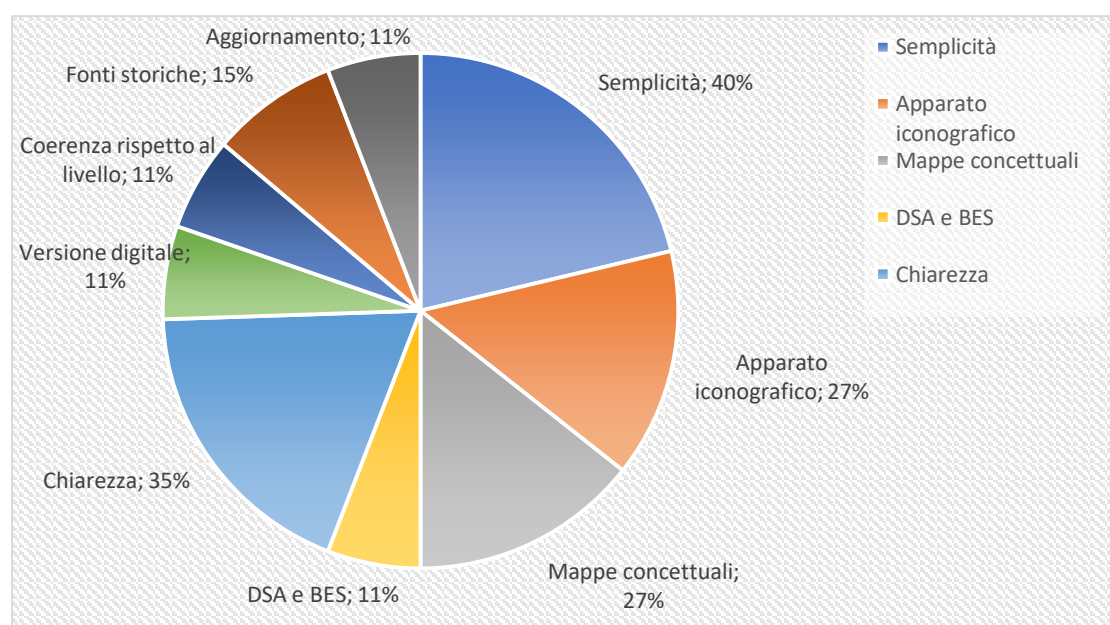
<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>32</sup> OCSE (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/06/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)

In contraddizione rispetto a quanto sostenuto da quest'ultima insegnante, la maggioranza dei docenti richiede che il manuale venga semplificato ulteriormente, per renderlo più comprensibile e più adatto agli studenti.

In generale, gli insegnanti scelgono il libro di testo sulla base di diversi criteri, tra cui i principali sono: semplicità (40% degli insegnanti), linguaggio chiaro e facilmente comprensibile (35%), ricchezza dell'apparato iconografico (27%), presenza di mappe concettuali (27%), ricchezza delle fonti storiche (15%), qualità della versione digitale (11%), presenza di parti semplificate per studenti con BES o DSA (11%), coerenza dei contenuti rispetto al livello scolastico (11%), aggiornamento (11%).

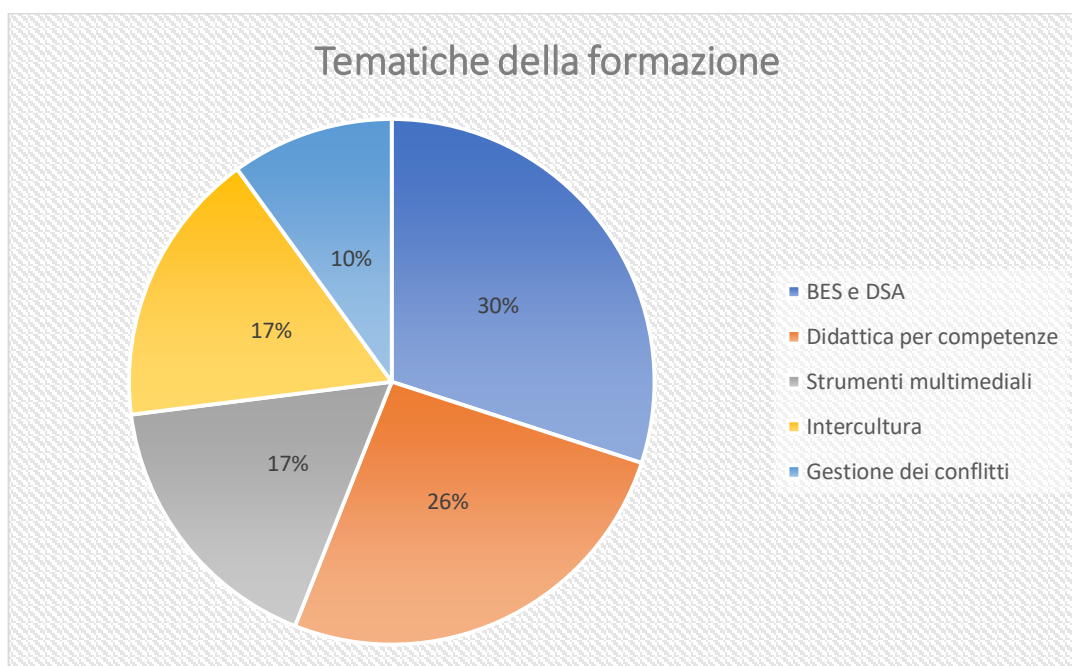
Figura 1 – Criteri per la scelta dei libri di testo



Rispetto a quanto avveniva in passato, in cui la scelta del manuale era personale, oggi, in base a ciò che riferiscono i docenti, gran parte degli istituti scolastici sceglie di adottare lo stesso libro di testo per la medesima disciplina e il medesimo ciclo scolastico. È nelle riunioni di dipartimento, come vengono chiamate, che vengono scelti i testi. Gli insegnanti della stessa disciplina si incontrano a marzo o aprile di ogni anno scolastico per decidere se confermare un libro di testo o cambiarlo. Sovente sono gli insegnanti con più anni di insegnamento alle spalle e che insegnano nella stessa scuola per diversi anni a determinare queste scelte. L'editore a volte può giocare un ruolo nella scelta, soprattutto quando vi sono pochi editori specializzati, come

nel caso della geografia. Quest'ultima materia, infatti, occupa un posto sempre più ridotto nel programma di insegnamento, spesso a vantaggio della storia e, di conseguenza, ha visto il numero delle case editrici specializzate diminuire notevolmente.

Per quanto riguarda la formazione, è emerso che quasi tutti i docenti seguono in media un corso all'anno, principalmente su tematiche legate alla didattica per competenze, che occupa il 26% dei corsi di formazione frequentati; la didattica multimediale e l'intercultura, che rappresentano rispettivamente il 17% della scelta dei docenti in termini di formazione; le esigenze educative speciali – BES e DSA – che occupano il posto più importante a livello di formazione con il 30% delle scelte; la gestione dei conflitti, per finire, che occupa il 10% delle scelte formative del corpo docenti.



*Figura 2 – Tematiche della formazione*

Per quanto riguarda il tema dell'intercultura, la maggior parte degli insegnanti – 23 su 30 – non conosce le disposizioni e i decreti ministeriali sull'argomento e non ha mai frequentato un corso di formazione sul tema, nonostante la presenza cospicua di studenti con un background culturale plurale nelle scuole prese in considerazione<sup>33</sup>. È solo per interesse personale che alcuni docenti, 7 per la precisione, hanno frequentato corsi di formazione sull'intercultura e l'integrazione, in quanto non è prevista una formazione obbligatoria su questo tema, né durante la formazione iniziale, né durante la formazione continua.

<sup>33</sup> Negli istituti professionali rappresentano la metà degli studenti.

In merito alla formazione, è stata rilevata una certa frustrazione da parte di alcuni docenti, i quali pensano sia molto importante frequentare corsi di formazione, ma lamentano il mancato riconoscimento di questi ultimi:

L'anno scorso ho frequentato 60 ore di formazione, ma quest'anno se devo essere sincera ne ho frequentato molte meno, perché, a dispetto del fatto che sia molto utile, è frustrante che non venga per niente riconosciuta, valorizzata, sebbene rappresenti un enorme investimento di energie da parte nostra, e anche una spesa, quindi trovo che ci sia un divario tra il valore della formazione e quello che le viene riconosciuto, cioè niente, ciò scoraggia molto.

Un altro docente sottolinea lo stesso aspetto: "Il problema della formazione, così come della partecipazione a progetti trasversali, è il fatto che include oneri non retribuiti, che assumono la forma di volontariato, dato che non viene assegnato alcun valore a questo tipo di investimento. Io dico sempre che ciò a cui non viene dato valore non ha valore".

Per quanto concerne il tema specifico dell'insegnamento plurale della storia e della geografia, nei termini di apertura alla storia extraeuropea, i docenti riconoscono il posto marginale che quest'ultima occupa nei libri di testo e ammettono che essi stessi tendono a bypassarla per mancanza di tempo, perché c'è il "programma" da portare a termine. È stato riscontrato un uso sistematico della parola "programma" e la mancanza di cambiamento del paradigma, laddove spesso e volentieri per programma si intende una serie di contenuti rigidamente prefissati e predisposti in ordine cronologico, che tendono a coincidere con la successione tematica predisposta dai manuali. A dispetto del fatto che a livello ministeriale non vi è più un programma scolastico uniforme, ma solo linee guida e indicazioni non vincolanti, parte gli insegnanti continua a strutturare le lezioni secondo gli argomenti trattati dai libri di testo, facendo così perdurare la vecchia concezione del programma e impedendo l'introduzione di nuovi elementi, al di fuori e a prescindere dal libro di testo. Non sempre è così, ma il peso del manuale nella programmazione didattica è innegabile.

Riguardo agli stereotipi e ai pregiudizi nei confronti della diversità culturale, la maggior parte dei docenti (25 su 30), non ha mai osservato la presenza di questi elementi nei libri di testo utilizzati.

Uno dei libri analizzati nell'ambito della mia ricerca sulla rappresentazione del mondo arabo-musulmano nei manuali<sup>34</sup>, è stato adottato per diversi anni in un istituto professionale dove insegnano sette degli insegnanti intervistati. Si è voluto, dunque, constatare se e come tali insegnanti abbiano recepito le rappresentazioni essenzializzate e stereotipate sull'alterità, incarnata, in questo caso, dal mondo arabo-musulmano. La maggior parte di essi ha dichiarato di non amare particolarmente tale manuale, ma si sono detti sorpresi quando sono state mostrate loro alcune parti del testo, tra le quali, ad esempio, la seguente frase:

Lo Stato islamico, tuttavia, era radicalmente diverso dal modello che un giorno avrebbe seguito l'Occidente. Qui lo stato nascerà separato dalla chiesa. Là, al contrario, il codice delle leggi era ed è

<sup>34</sup> M. Lucenti, *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Roma, Aracne, 2018.

tuttora il Corano, il libro sacro, eterno e immutabile. I giudici sono allo stesso tempo imam, cioè le guide spirituali della loro comunità, e la loro università sono all'interno delle moschee. Oggi per gli occidentali questa è considerata la più grande difficoltà ad impedire un dialogo con il mondo arabo<sup>35</sup>.

Un'insegnante ha affermato:

Ho usato questo libro ma devo essere sincera, non mi sono resa conto degli stereotipi che trasmetteva e quindi non li ho spiegati agli studenti. Ho notato ad esempio che i miei studenti sudamericani hanno molto risentimento perché non trattiamo la storia dei loro paesi, è vero che potremmo fare collegamenti con la storia di altri paesi, ma spesso non lo facciamo, perché siamo sempre di fretta.

Un docente che ha usato il medesimo libro sostiene:

Sento un limite nel modo in cui posso insegnare la storia, vorrei dare al mio corso un angolo non eurocentrico, come facciamo tradizionalmente, il problema è che i libri non aiutano perché hanno sempre lo stesso approccio, che sono obbligato a seguire. Inoltre c'è oggettivamente pochissimo tempo per affrontare ciò che sta accadendo fuori dall'Europa, perché c'è già il rischio di non completare il programma. I libri di testo tendono a semplificare eccessivamente e se si semplifica eccessivamente si finisce per dire la cosa sbagliata. Ma l'insegnante con la sua sensibilità e la sua cultura può relativizzare queste rappresentazioni, perché gli studenti hanno bisogno del relativismo culturale, il pensiero unico non è l'ideale.

Quest'ultimo ha frequentato dei corsi di formazione specifici sull'intercultura, in particolare sull'insegnamento "plurale" della storia. Si nota, in generale, una maggiore sensibilità tra i docenti che hanno seguito corsi di formazione su questo tema e, al contrario, una minore sensibilità tra i docenti che non hanno mai seguito alcun corso, fino ad arrivare a forme manifeste di pregiudizio, come nel caso seguente:

Dico ai miei studenti 'voi che avete paura, odiate chi arriva sulle barche, ma questi, poveretti, non vi ruberanno mai il lavoro, sono i cinesi che vi ruberanno il lavoro, che studiano, lavorano sodo, non come voi che non avete voglia di fare niente. Se volete prendervela con qualcuno, prendetevela con i cinesi, non con i poveri africani, che fuggono dalla miseria'.

Un ulteriore aspetto da considerare è l'influenza che gli insegnanti esercitano sugli editori: sono gli insegnanti che, scegliendo i libri di testo, condizionano la loro produzione, nel senso che l'editore, deve tener conto delle loro richieste ed esigenze in merito ai manuali. Ciò appare ancor più vero se si osserva il grande numero di libri di testo presenti sul mercato editoriale e, di conseguenza, la grande concorrenza tra le case editrici. Se le indicazioni del ministero, sebbene seguite dagli editori, non hanno modificato sostanzialmente il modo di raccontare la storia, soprattutto per quanto riguarda la permanenza dell'approccio eurocentrico, i docenti potrebbero

---

<sup>35</sup> V. Calvani, *Storia e progetto. Dalla Roma imperiale all'alto medioevo*, Milano, A. Mondadori scuola, 2014, p. 162.

incentivare un cambiamento, richiedendo libri di testo fautori di uno sguardo più complesso sulla realtà, invece di adattarsi al generale abbassamento del livello culturale che interessa la società e le nuove generazioni<sup>36</sup>. In questo senso e in base a quanto emerso dalle riflessioni degli insegnanti intervistati, la formazione è un elemento centrale, che deve essere rafforzato non solo per dare a questi ultimi più strumenti e competenze a livello interculturale, ma anche per permettere loro di costruire il proprio programma in modo autonomo, ricco, complesso, senza dipendere dal libro di testo, ma, al contrario, esigendo libri di testo differenti, che aiutino gli studenti a decostruire gli stereotipi piuttosto che a confermarli.

## 5. Conclusione

L'analisi dell'uso dei libri di testo da parte degli insegnanti evidenzia vari punti di grande interesse.

Il primo riguarda il notevole spazio occupato dal manuale nella progettazione e nella realizzazione del corso disciplinare. Sebbene l'uso del manuale non sia obbligatorio, solo un'insegnante su trenta ha scelto di non adottarlo. Gli altri 29 lo utilizzano in media nel 60% delle lezioni, integrando con risorse aggiuntive, quali video, schemi, documenti tratti dal web o da riviste specializzate.

Il manuale rimane quindi uno strumento essenziale per la didattica. Nella scelta del libro di testo prevalgono due criteri: le esigenze degli studenti con BES o DSA, ma anche e soprattutto la richiesta di semplificazione da parte di tutti gli studenti, percepita come prioritaria. A causa di un generale calo del livello culturale – testimoniato dai docenti che hanno più anni di insegnamento – gli studenti di oggi avrebbero difficoltà a comprendere la lingua e la terminologia specifica delle varie discipline, che raramente conoscono o tutt'al più padroneggiano in modo lacunoso.

La lezione dell'insegnante deve quindi concentrarsi, prima di tutto, sul lessico e sull'avvenuta comprensione di quest'ultimo da parte degli studenti, operazione che dilata ulteriormente il tempo di insegnamento, di per sé già ridotto. Da ciò nasce l'esigenza sentita da tutti – o quasi – di avere a disposizione manuali che semplifichino il più possibile, in modo da poter esonerare i docenti da tale gravoso lavoro di spiegazione del lessico disciplinare, lavoro quindi delegato al manuale. Un altro aspetto che emerge dalle interviste è la scarsa conoscenza dei temi legati alla diversità culturale. Anche se gli insegnanti si confrontano ogni giorno con studenti con origini e background culturale plurale, è sempre e comunque un atteggiamento basato sul multiculturalismo che prevale, inteso come semplice convivenza. Ciò prevede indubbiamente interventi di accoglienza e valorizzazione delle differenze ma non induce, nella maggioranza dei

<sup>36</sup> Sono stati gli insegnanti stessi, nel corso delle interviste, a lamentare un abbassamento drammatico del livello culturale tra gli studenti, soprattutto coloro che insegnano da molti anni e hanno visto un cambiamento significativo in termini di conoscenze e competenze tra gli scolari di ieri e quelli di oggi.



casi, alla decostruzione dello sguardo etnocentrico presente negli stessi libri di testo e non favorisce la proposta di alternative tese alla trasmissione di una storia plurale, che non sia solo nazionale o occidentale.

Anche se troviamo, all'interno del campione degli intervistati, esempi di buone pratiche e di grande specializzazione rispetto ai temi interculturali<sup>37</sup>, tali esempi sono sempre frutto di scelte individuali dettate dall'interesse personale e non il risultato di una formazione specifica e strutturale, sia iniziale che continua.

Non esiste infatti una formazione sull'intercultura obbligatoria, né durante i corsi che qualificano i docenti né tantomeno durante gli anni di servizio. Riguardo alla formazione continua, inoltre, abbiamo assistito all'emergere di una certa frustrazione da parte dei docenti per il mancato riconoscimento dell'impegno formativo, senza contare il fatto che spesso i docenti, per frequentare i corsi di loro interesse, devono farsi carico delle spese<sup>38</sup>.

Per concludere, i dati emersi sulla formazione richiedono una riflessione, in quanto sottolineano una netta discrepanza tra coloro che hanno frequentato regolarmente corsi e coloro che, al contrario, non ne hanno mai usufruito. Per quanto riguarda, ad esempio, il tema dell'intercultura e della decostruzione degli stereotipi nei libri di testo<sup>39</sup>, notiamo che solo gli insegnanti che hanno ricevuto una formazione su questo argomento, sono riusciti a identificare e a decostruire stereotipi e pregiudizi presenti nei manuali in uso. Essi presentano una maggiore sensibilità verso il tema della diversità culturale e sono più propensi a promuoverla attraverso un'offerta di contenuti didattici plurali, culturalmente decentrati.

I dati raccolti, sebbene parziali, mettono in luce le complesse interazioni che riguardano la scelta e l'uso del manuale e costituiscono una base di partenza per ulteriori approfondimenti che coinvolgano tutti gli aspetti e i soggetti della didattica, in primis i docenti e la loro agency nel costruire attivamente il proprio corso, nell'usare criticamente gli ausili e gli strumenti didattici, nell'autovalutazione delle proprie esigenze formative.

Il manuale, in tal senso, anziché condizionare la programmazione, potrebbe divenire un oggetto di osservazione e studio da parte degli insegnanti stessi, che sia per sottolineare buone pratiche nel trasmettere i saperi disciplinari o per decostruire rappresentazioni semplicistiche e stereotipate.

Tale uso attivo del manuale aiuterebbe senz'altro gli studenti a comprendere che il libro di testo, lungi dal veicolare contenuti in linea con le acquisizioni scientifiche, è uno strumento in primis legato a una specifica visione identitaria, soggetta a cambiamenti e rimaneggiamenti<sup>40</sup> e, dunque, in quanto indice e spia dei valori dominanti in un preciso contesto spazio-temporale, "fonte" da analizzare e decostruire al fine di co-costruire il sapere.

---

<sup>37</sup> Ad esempio, docenti che hanno seguito master e corsi di formazione su questo tema.

<sup>38</sup> Come sottolineato dagli intervistati, spesso i corsi si tengono in città diverse dalla propria, per cui, oltre alla richiesta di assentarsi, è necessario farsi carico delle spese relative al viaggio e al pernottamento.

<sup>39</sup> F. Pingel, UNESCO Guidebook on Textbook research and Textbook revision, Parigi, UNESCO, 2009.

<sup>40</sup> G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005.

## 6. Bibliografia

- Bandini G. (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012.
- Barausse A., *Libri di testo e manuali per la scuola: alcuni itinerari nella storia contemporanea italiana*, in Gallina M. A. (a cura di), *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 25-104.
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2008.
- Boutan P., Maurer B., Remaoun H., *La méditerranée des méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*, Parigi, L'Harmattan, 2012.
- Calvani V., *Storia e progetto. Dalla Roma imperiale all'alto medioevo*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2014.
- Choppin A., *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, *Histoire de l'éducation*, 2008, 117, pp. 7-56.
- Gabrielli G., *Il curriculum «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, Eum, 2015.
- Genovesi P., *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Georg Eckert Institute, *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England*, 2011.  
[http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie\\_2011.pdf?sequence=1&is-Allowed=y](http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&is-Allowed=y).
- Lucenti M., *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*, Roma, Aracne, 2018.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Piano Per la formazione dei docenti 2016-2019*, [http://www.istruzione.it/piano\\_docenti/](http://www.istruzione.it/piano_docenti/).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Decreto del Presidente della Repubblica n.275*, 1999, <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*, 2007, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_interculturale.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf).
- Organisation for economic co-operation and development (OCDE). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Oueslati B., Mc Andrew M., Helly D., *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*, 2010. [http://www.chereum.umontreal.ca/publications\\_pdf/Rapport%20Islam%20Qu%C3%A9bec%2023%2003%202010.pdf](http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20Islam%20Qu%C3%A9bec%2023%2003%202010.pdf)
- Parmigiani D. (a cura di), *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Pingel F. (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, 2003.

Pingel F., *UNESCO Guidebook on Textbook research and Textbook revision*, Paris, UNESCO, 2009.

Procacci G., *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005.

**Data di ricezione dell'articolo: 21 settembre 2020**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 ottobre 2020 e 12 novembre 2020**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 23 novembre 2020**