

I processi di costruzione dell’Alterità nella manualistica scolastica liceale

Domenico Francesco Antonio Elia

Abstract – *The paper investigates the representations of Otherness in ten highly adopted textbooks for Italian upper general secondary school (liceo). It focuses on how the Other is represented and dealt with, and compares the space given to the topic in different narratives. The research uses a diachronic approach to evaluate the extent to which the representation of Otherness in relation to Europeans changes from the early modern period to imperialism. It identifies three different phases when racial stereotypes emerge: the conquest of America, the development of a world economy in the 18th century and the rise of imperialism in the second half of the 19th century.*

Riassunto – *Il seguente contributo intende verificare le modalità, gli spazi concessi e le argomentazioni attraverso i quali viene affrontata la questione dell’Alterità nei primi dieci manuali di storia adottati nel triennio dei licei italiani. La ricerca ha privilegiato un approccio diacronico nella ricostruzione delle forme di costruzione dell’alterità in Europa, che non si è limitato alla ricostruzione della fase coloniale dell’imperialismo, ma ha cercato di individuare le radici storiche di tale fenomeno in Età moderna. L’analisi dei manuali si concentrerà sulla trattazione delle tre fasi storiche nelle quali si definirono gli stereotipi razziali nei confronti degli abitanti dei continenti extra-europei: oltre alla scoperta dell’America, saranno prese in considerazione la formazione di un’economia mondo nel corso del Settecento e l’ascesa dell’imperialismo a partire dalla seconda metà dell’Ottocento.*

Keywords – *Otherness, Colonialism, Italy, Textbooks, Imperialism*

Parole chiave – *Alterità, Colonialismo, Italia, Manuali, Imperialismo*

Domenico Francesco Antonio Elia, PhD, è Ricercatore senior in *Storia della Pedagogia* presso il Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. È autore di monografie e di articoli pubblicati su riviste nazionali ed estere sul processo di *nation-building* nell’Europa moderna e contemporanea, con particolare riferimento alla costruzione dello snodo identitario basato sul rapporto tra elemento nazionale e alterità extra-europea. Fra le pubblicazioni più recenti si segnalano: *Palestre e Stadi. Storia dell’educazione motoria in Italia* (Milano, Mondadori Università, 2020); *Memorie del meraviglioso: mostri e creature fantastiche nella percezione europea in età coloniale* (in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 1, 2021).

1. Alterità coloniale: una questione irrisolta nei manuali liceali di storia

Il manuale di storia si conferma, ancora oggi, nel suo ruolo di primo strumento didattico adoperato dai docenti di storia negli Stati europei¹, nonostante risulti complesso definire le sue

¹ Cfr. M. Angvick, B. von Bories, *Youth and history. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997.

molteplici caratteristiche². Gli studi storico-educativi, infatti, evidenziano come siamo ancora lontani non solo dal definire le potenzialità euristiche di questa risorsa dalla natura poliedrica, ma anche dalla piena comprensione del ruolo giocato dai manuali all'interno dell'evoluzione delle pratiche didattiche³. Il manuale, infatti, si presta a molteplici livelli di analisi⁴, sia qualitative che quantitative, che spaziano dalle indagini sugli autori ai contenuti espressi al loro interno, dagli studi sulla loro diffusione geografica sino a toccare i contenuti pedagogici, politici e civici che essi trasmettono⁵.

Nel 2003 Nicola Labanca, uno dei maggiori storici del colonialismo italiano, curò un volume dedicato alla trattazione della guerra italo-turca nei manuali pubblicati nel Novecento. Nell'introduzione egli osservava come la questione dibattuta in quell'opera avesse un carattere non solo storico, ma anche civile e didattico:

essa consiste, infatti, nel sondare se davvero anche da noi è possibile parlare di una continuità storica della costruzione della pubblica opinione che veda una continuità nella diffusione di stereotipi e di pregiudizi "dall'indigeno all'immigrato"⁶.

La scuola, del resto, ha contribuito in modo decisivo alla costruzione dell'immaginario coloniale italiano⁷: a tale proposito Labanca osservava come uno dei tratti più caratteristici nella trattazione manualistica del colonialismo sia costituito dal fascino dell'esotico, che entrava nei libri di testo proprio attraverso i meccanismi di narrazione delle vicende imperialistiche: "parlare di storia, di geografia e di economia delle colonie rappresentava infatti per i giovani scolari del tempo parlare di un Oriente avventuroso e affascinante [...] si trattava di un Altro "proprio" e nazionale, dominato o dominabile"⁸.

Sebbene la tematica coloniale nella manualistica scolastica sia stata affrontata all'interno di recenti contributi⁹, appare necessario privilegiare un approccio diacronico nella ricostruzione

² Cfr. F. Vicari, *Il manuale di storia: coordinate per una scelta consapevole*, Roma, Aracne editrice, 2006, p. 85.

³ Cfr. A. Ascenzi, *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives*, in "History of Education & Children's Literature", VI, 2, 2011, p. 405.

⁴ Cfr. M. Depaepe, A. Van Gorp, *Introduction: In Search of the Real Nature of Textbooks*, in A. Van Gorp, M. Depaepe (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009, pp. 17-23.

⁵ Cfr. S. Polenghi, *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in "History of Education & Children's Literature", IX, 1, 2014, p. 640.

⁶ N. Labanca, *Introduzione. Sussurri e grida, e silenzi. I manuali scolastici italiani, le colonie, la Libia coloniale*, in Id. (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente, 2003, p. 15.

⁷ Cfr. N. Labanca, *L'imperialismo coloniale e la Libia nei manuali scolastici italiani*, in N. Labanca, P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo. Atti del seminario di studi storici italo-libici*, Pistoia, CRT, 2000, pp. 117-123.

⁸ N. Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, cit., p. 34.

⁹ Cfr. G. De Michele, *La storia dell'Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*, in "I sentieri della ricerca", 3, 2006, pp. 131-168; G. Leoni, A. Tappi, *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, in "Zapruder", 23, 2010, pp. 154-167; L. Cajani, *The image of Italian*

delle forme dell'alterità¹⁰, che non si limiti alla fase dell'imperialismo, ma sia capace di individuare le radici storiche di tale fenomeno. Si rende necessario, perciò, approfondire "la genealogia delle diverse forme di inferiorizzazione dell'alterità [...] che furono forgiate nella lunga durata dell'epoca coloniale, che per l'Occidente iniziò con quella che eravamo soliti chiamare la "scoperta" dell'America"¹¹. La rilevanza dell'alterità nell'articolazione dell'insegnamento storico è sottolineata, in ottica internazionale, dal contributo di Lars Müller dedicato al colonialismo nei manuali scolastici¹²: al suo interno l'autore sottolinea l'importanza degli studi postcoloniali nella ricostruzione delle gerarchie coloniali basate sul confronto tra le immagini dei conquistatori e quelle dei soggetti loro sottomessi.

L'obiettivo della ricerca, dunque, è quello di individuare gli aspetti culturali del colonialismo nei manuali dei licei, allo scopo di verificare, ovvero smentire, il superamento di un approccio esclusivamente politico e militare in merito alla narrazione di questo argomento, assecondando così gli orientamenti storiografici propri dei *cultural studies*¹³. Una recente pubblicazione di Rovinello accenna alla questione dell'alterità nei testi di scuola, laddove sostiene che "gli studenti italiani devono accontentarsi di ricostruzioni che, strizzando l'occhio a post-colonial e subaltern studies, offrono qualche esempio di come gli occidentali guardassero all'Altro"¹⁴.

Le indicazioni nazionali dei programmi liceali di storia¹⁵, purtroppo, possiedono un'impostazione eurocentrica¹⁶: "del resto del mondo si parla infatti solo quando l'Europa entra in contatto con esso"¹⁷. Non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare come "l'aspetto nel quale si attendono progressi più decisi resta quello dell'assunzione delle ragioni e del punto di vita dell'Altro, quasi del tutto assenti anche nei manuali più recenti"¹⁸; già Pezzino, del resto, aveva

Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools, in "Journal of Educational Media, Memory, and Society", V, 1, 2013, pp. 72-89.

¹⁰ All'interno del razzismo coloniale l'Altro è definito nella sua specificità di soggetto che appare distante dall'umanità occidentale nella doppia valenza cognitiva e geografica. In questo modo la sua conoscenza viene elaborata a partire da stereotipi che hanno lo scopo di allocarlo su un livello infimo rispetto a quello degli Europei. Cfr. N. Labanca, *Il razzismo coloniale italiano*, in A. Burgio (a cura di), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 145-163.

¹¹ G. Gabrielli, *Il curricolo "razziale". La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015, p. 228.

¹² Cfr. L. Müller, *Colonialism*, in E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan, 2018, pp. 281-292.

¹³ Cfr. N. Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, in "Studi piacentini", 28, 2000, pp. 145-168.

¹⁴ M. Rovinello, *Dal ghetto del Rinascimento alle smorfie di Mussolini. Penetrazione e declinazione della storia culturale nella manualistica scolastica*, in "Storica", XXVI, 78, 2020, p. 58.

¹⁵ Cfr. Miur, *Decreto 7 ottobre 2010, n. 211*, in "Gazzetta Ufficiale", 291, 14/12/2010, s.o. 275/L.

¹⁶ Cfr. L. Cajani (a cura di), *I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali*, in "Mundus. Rivista di didattica della storia", III, 5-6, 2010, p. 24.

¹⁷ L. Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, in "Laboratorio dell'ISPF", XI, 2014, pp. 19.

¹⁸ G. Leoni, A. Tappi, *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, cit., p. 166.

evidenziato come solo una parte della manualistica italiana avesse “adottato prospettive sempre meno eurocentriche [e] allargato lo spettro dei fenomeni osservati”¹⁹.

L'analisi dei manuali si concentrerà, dunque, sulla trattazione delle tre fasi storiche nelle quali si definirono gli stereotipi razziali nei confronti dei popoli extra-europei: oltre alla scoperta dell'America, saranno analizzate la formazione di un'economia mondo nel Settecento e l'ascesa dell'imperialismo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento sino all'ultimo conflitto coloniale, ossia la guerra combattuta dall'Italia contro l'Etiopia tra il 1935 e il 1936.

Saranno verificate, dunque, le modalità, gli spazi concessi e le argomentazioni attraverso i quali viene affrontata la questione dell'Alterità nei primi dieci manuali di storia adottati nel triennio dei licei italiani, secondo le statistiche raccolte dal Miur per l'anno scolastico corrente²⁰.

Lo studio del manuale è necessario poiché sovente esso costituisce l'unico libro di storia utilizzato dal docente curricolare e riveste un ruolo fondamentale nella costruzione dei percorsi formativi scolastici²¹.

2. L'analisi dei manuali liceali: la costruzione dell'Alterità in epoca moderna

Le unità dei manuali incentrate sulla scoperta dell'America riservano uno spazio sufficiente di indagine storica nei confronti dei popoli precolombiani; meno approfondite appaiono, invece, le cause che spiegano il tracollo delle civiltà amerinde in seguito all'incontro con gli europei. Le ragioni culturali sono riconducibili al fatalismo con il quale gli Aztechi e i Maya accolsero gli Spagnoli²², convinti che rappresentassero le loro divinità fuggite in passato ad Occidente, dal quale un giorno avrebbero fatto ritorno²³; a parte che questa causa può spiegare fino ad un

¹⁹ P. Pezzino, *I manuali di storia contemporanea. Esperienze nazionali a confronto*, in “Passato e presente”, XX, 55, 2002, p. 21.

²⁰ I manuali presi in esame sono i seguenti: V. Calvani, *Una storia per il futuro*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2016, 2 voll.; M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia, concetti e connessioni*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 2015, 3 voll.; G. De Luna, M. Meriggi, *Sulle tracce del tempo. Corso di Storia*, Torino, Paravia, 2014, 3 voll.; A. Brancati, T. Pagliarani, *La storia in campo. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, 2015, 3 voll.; G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine. Corso di Storia, Cittadinanza e Costituzione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2017, 5 voll.; A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, Bologna, Zanichelli, 2015, 3 voll.; F. Bertini, *La lezione della storia*, Milano, Mursia scuola, 2015, 3 voll.; V. Castronovo, *Nel segno dei tempi. MilleDuemila. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, Rcs Education, 2015, 3 voll.; A. Desideri, G. Codovini, *Storia e storiografia: per la scuola del terzo millennio*, Messina – Firenze, G. D'Anna, 2015, 3 voll. Si aggiungono, a questi titoli, altre due opere selezionate per lo spazio offerto ai processi indagati in questo contributo: A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclalandis, *La storia. Progettare il futuro*, Bologna, Zanichelli, 2019, 3 voll. e A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, Roma-Bari, GLF editori Laterza, 2017, 3 voll.

²¹ Cfr. G. Procacci, *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005, p. 9.

²² I conquistadores, invece, avrebbero manifestato una “straordinaria determinazione [...] in contrasto con la fragilità psicologica degli Indios”. F. Bertini, *La lezione della storia*, vol. I, cit., p. 231.

²³ Cfr. M. Fossati, G. Luppi, E. Zanette, *Storia, concetti e connessioni*, vol. I., cit., p. 277.

certo punto l'esito dello scontro, poiché gli Aztechi, per esempio, si ribellarono ai soprusi esercitati dai conquistadores²⁴, è la violenza esercitata in America dagli europei²⁵ a sgomentare le resistenze locali:

una di queste differenze riguardava proprio la natura e gli scopi della guerra: se per gli spagnoli la guerra era finalizzata alla conquista del territorio e perciò alla distruzione dei nemici, gli aztechi erano invece abituati a usare le armi per ottenere la sottomissione degli altri gruppi etnici e il pagamento dei tributi²⁶.

Uno dei pochi volumi a non considerare prioritaria l'identificazione fra divinità e conquistadores per spiegare il tracollo delle civiltà precolombiane è quello di Desideri e Codovini che attribuisce questo fenomeno rovinoso al "trauma culturale [che] derivò in gran parte dall'incapacità degli indigeni di "comprendere" il comportamento degli spagnoli, per il quale la tradizione non forniva nessuna chiave di interpretazione"²⁷. La reazione degli Europei all'alterità americana differisce da quella adottata in passato nei confronti delle civiltà orientali asiatiche, esplicandosi attraverso una violenza estesa e pervicace²⁸. Questo concetto è esemplificato nel manuale della Calvani, laddove l'autrice sostiene che i conquistadores "non fecero l'esercizio del comprendere ma quello del giudicare e conclusero che non era peccato torturare e uccidere, perché nel Nuovo Mondo non avevano trovato esseri umani ma creature animalesche, incarnazione del Demonio"²⁹.

L'incontro con le popolazioni precolombiane è considerato, seguendo l'impostazione classica di Todorov³⁰, come quello "più straordinario della storia dell'Occidente: oltre a mettere gli europei di fronte a un mondo nuovo, sconosciuto e inaspettato, dette loro la possibilità di confrontare i propri costumi con quelli di società e culture completamente diverse"³¹.

Un elemento interessante che emerge dall'analisi della manualistica è l'aver considerato l'approccio con le popolazioni amerindie come il primo tassello di un percorso che avrebbe caratterizzato il rapporto tra gli Europei e le altre popolazioni: "gli europei applicavano a quelle

²⁴ Questa interpretazione, riconducibile alla pubblicazione di J. Diamond, *Armi, acciaio e malattie: breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Torino, Einaudi, 1998, è riportata esclusivamente nelle fonti storiografiche del volume di A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. I, cit., p. 199. Il testo del profilo, tuttavia, presenta un'interpretazione tradizionale, comune a quella degli altri manuali (cfr. p. 190 del volume).

²⁵ "Gli Spagnoli trattarono gli indios come degli animali, permettendosi comportamenti che nessuno si sarebbe mai sognato di ripetere all'interno di un contesto europeo". G. De Luna, M. Meriggi, *Sulle tracce del tempo*, vol. I, cit., p. 238.

²⁶ G. Dall'Olio, *Storia moderna. I temi e le fonti*, Roma, Carocci, 2004, p. 78.

²⁷ A. Desideri, G. Codovini, *Storia e storiografia*, vol. I, cit., p. 322.

²⁸ Cfr. A. Gnisci, *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, Roma, Bulzoni Editore, 2007, p. 42.

²⁹ V. Calvani, *Una storia per il futuro*, vol. I, cit., p. 329.

³⁰ Cfr. T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi, 1992.

³¹ V. Castronovo, *Nel segno dei tempi*, vol. I, cit., p. 295.

popolazioni, che per la prima volta incontravano, stereotipi e pregiudizi che sarebbero sopravvissuti a lungo nella cultura moderna”³².

Comune a tutti i manuali esaminati, inoltre, è la disquisizione delle posizioni di Sepúlveda³³, de Las Casas³⁴ e Montaigne³⁵ sulle popolazioni amerindie.

In merito all'economia-mondo tra Seicento e Settecento la manualistica analizza la questione della schiavitù, evidenziando il dramma della violenza subita dagli africani destinati a lavorare nelle piantagioni coloniali: solamente il manuale di Fossati, Lupi e Zanette, tuttavia, approfondisce il ruolo svolto dai popoli locali nel mercato degli schiavi³⁶, evidenziando come

grazie ai profitti della tratta alcuni stati africani occidentali e i loro sovrani accumularono ingenti ricchezze, che servivano poi ad acquistare dagli europei armi con le quali combattere e sottomettere le popolazioni vicine. [...] “Signori della guerra” africani e armi europee: questo binomio [...] ha le sue lontane radici nei secoli della tratta³⁷.

L'unico manuale che considera le difficili condizioni ambientali nelle quali si svilupparono le civiltà africane è quello di Barbero, Frugoni e Sclarandis, il quale assume il punto di vista dell'Altro, sottolineando come la presenza di un sistema di scrittura³⁸ non possa essere più valutata come discriminante per stabilire il confine tra la civiltà e lo stato selvaggio dell'umanità:

la memoria sociale, ovvero il complesso sistema di trasmissione della memoria condivisa attraverso lo strumento della narrazione orale [...] [ha permesso lo sviluppo di] complesse civiltà come quelle precolombiane o le differenti civiltà subsahariane. In quest'ottica, quindi, dobbiamo ridiscutere la convinzione che vuole il testo scritto superiore a quello orale³⁹.

L'analisi degli autori procede elaborando il punto di vista delle popolazioni precolombiane: in particolare, si segnala per la sua originalità la visione dei Maya dello Yucatàn, i quali “sin dall'inizio chiamarono gli Spagnoli dzule, ossia “stranieri”, ed elaborarono un giudizio molto lucido sulla conquista, sottolineando peraltro l'incoerenza tra la religione inculcata dai conquistadores e il loro comportamento”⁴⁰.

³² M. Fossati, G. Lupi, E. Zanette, *Storia, concetti e connessioni*, vol. I., cit., p. 281.

³³ Cfr. J.G. Sepúlveda, *Democrate secondo, ovvero sulle giuste cause di guerra*, a cura di D. Taranto, Maccarata, Quodlibet, 2009.

³⁴ Cfr. B. de Las Casas, *Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, Palermo, Marsilio, 2012.

³⁵ Cfr. M. de Montaigne, *Saggi*, a cura di F. Garavini, A. Tournon, Milano, Bompiani, 2014.

³⁶ Cfr. O. Pétré-Grenouilleau, *La tratta degli schiavi. Saggio di storia globale*, Bologna, il Mulino, 2010.

³⁷ M. Fossati, G. Lupi, E. Zanette, *Storia, concetti e connessioni*, vol. II, cit., p. 34.

³⁸ Sulle testimonianze indigene nei confronti della conquista dell'America si sofferma anche il primo volume di A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, che richiama l'opera dello storico e antropologo Nathan Wachtel, (*La visione dei vinti: gli indios del Perù di fronte alla conquista spagnola*, Torino, Einaudi, 1977), tra i primi a interessarsi alle modalità di approccio degli indigeni agli europei.

³⁹ A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, vol. I, cit., p. 183.

⁴⁰ *Ivi*, pp. 390-391.

La questione dell'Alterità emerge anche nella trattazione della rivoluzione americana (1765-1783): gli autori dei manuali, infatti, introducono questo evento partendo dalla descrizione del continente nordamericano, nella quale è compreso un approfondimento sulle civiltà indigene. Nel testo della Calvani, nonostante la premessa in didascalia dedicati ai nativi americani⁴¹, essi continuano ad essere chiamati indiani e pellirosse, confermando così, implicitamente, i pregiudizi europei sull'alterità amerindia. La questione onomastica, tuttavia, convalida almeno parzialmente i tentativi effettuati dagli autori nell'abbandonare le definizioni precedenti "quali "indiani d'America", "indios" o "pellerossa", oggi considerati inaccettabili perché retaggio dei secoli in cui gli europei perpetrarono lo sterminio delle popolazioni indigene americane"⁴².

Un interessante, ma isolato, tentativo di comprendere le reazioni degli amerindi rispetto ai drastici mutamenti che gli Europei introdussero nelle colonie è riportato nel manuale di Borgognone e Carpanetto, al cui interno si accenna all'imposizione dell'agricoltura agli indigeni: essa, infatti, "era un'attività secondaria, riservata alle donne: per questo, quando gli europei pretesero di "civilizzarli" insegnando agli uomini le tecniche agricole, opposero resistenza, percependo ciò come un tentativo di "femminilizzare" i loro costumi"⁴³.

Nella stessa epoca, inoltre, si sviluppò il mito del buon selvaggio, anche questo di derivazione eurocentrica: "nella visione degli illuministi, le società "primitive" rappresentavano un modello proprio perché rovesciavano l'immagine della società di Antico regime, caratterizzata dall'infelicità, dalla corruzione e dalla diseguaglianza legata ai privilegi"⁴⁴.

3. L'analisi dei manuali liceali: la costruzione dell'Alterità in epoca contemporanea

Gli orientamenti emersi dall'analisi dei volumi adottati negli ultimi due anni dei licei affrontano principalmente l'imperialismo in relazione a Regno Unito e Francia, mentre l'espansione italiana viene esaminata al di fuori di questo fenomeno: con modalità violente, simili a quelle già conosciute all'epoca della conquista dell'America, l'Europa "non fu in grado di riconoscere la pluralità delle culture e nuovamente cercò di imporre i fondamenti della civiltà occidentale, l'unica alla quale si riconoscesse un valore"⁴⁵. Il volume di De Luna e Meriggi evidenzia l'importanza dell'orientalismo nel costruire una mentalità imperialistica⁴⁶, tuttavia, non menziona l'opera di Edward Said, alla quale si deve la definizione di questo concetto⁴⁷. Più interessanti appaiono i

⁴¹ "I nativi americani, chiamati anche, in modo non del tutto corretto, Indiani o Pellirosse, furono i primi abitatori dell'America Settentrionale", in V. Calvani, *Una storia per il futuro*, vol. II, cit., p. 158.

⁴² A. Brancati, T. Pagliarani, *La storia in campo*, vol. II, cit., p. 121.

⁴³ G. Borgognone, D. Carpanetto, *L'idea della storia*, cit., vol. I, p. 258.

⁴⁴ A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, Vol. II, p. 42.

⁴⁵ V. Calvani, *Una storia per il futuro*, vol. II, cit., p. 423.

⁴⁶ "L'idea preconcepita della superiorità europea – una forma di pregiudizio che è stata definita con il termine di "orientalismo" – diventò nel corso dell'Ottocento nozione comune nei paesi economicamente più avanzati" (G. De Luna, M. Meriggi, *Sulle tracce del tempo*, vol. II, cit., p. 420).

⁴⁷ Una scheda dedicata al volume di E.W. Said, *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, è presente invece nel manuale di A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. II, cit., p. 406.

riferimenti alle illustrazioni⁴⁸ attraverso le quali gli europei familiarizzavano con l'espansione coloniale, modellate

secondo uno stereotipo rigidamente codificato [...]. In posizione dominante siedono i bianchi in atteggiamento trionfale, vestiti in stile "coloniale", ben acconciati, come si conveniva a rappresentanti delle "vera" civiltà. Ai piedi dei bianchi siede un gruppo di nativi, dall'aria dismessa, quasi arruolati nel ruolo di comparse⁴⁹.

La prima fase del colonialismo italiano, compresa fra l'acquisizione di Assab (1882) e la sconfitta di Adua (1896), è descritta sommariamente: quest'ultima è ricordata soprattutto per le conseguenze che ebbe in Italia, provocando la caduta del governo Crispi⁵⁰. Un'interpretazione più approfondita di questo evento si riscontra nell'opera di Barbero, Frugoni e Sclarandis, che cita in un box il volume di Labanca, *In marcia verso Adua*⁵¹: "tesi centrale del libro è che fu proprio sotto la [spinta dei militari], in una logica interamente impregnata da un codice d'onore militare, che fu deciso il conflitto armato contro l'esercito etiopico e che si giunse così alla disfatta di Adua"⁵².

Sebbene il colonialismo non sia più descritto nei termini giustificativi propri della manualistica italiana fino alla conclusione della Seconda guerra mondiale⁵³, mancano, tuttavia, i riferimenti alla costruzione di un'alterità coloniale progettata per depotenziare quella interna al corpo della nazione stesso⁵⁴. L'unico manuale nel quale sono menzionate le tesi di Alfredo Niceforo (1876-1960) in merito alla presenza di due "razze" umane in Italia – l'una ariana al Nord, l'altra mediterranea, proveniente dall'Africa, al Sud⁵⁵ – è quello di Lepre, Petraccone, Cavalli, Testa e Trabaccone: "l'antropologo catanese – sostengono gli autori – non rifiutava l'unità nazionale ma sosteneva che dovessero esserci due diverse forme di governo: una liberale al Nord, che consentisse a quelle regioni di raggiungere elevati livelli di civiltà, e una dittatoriale al Sud, per poterlo "strappare dalle tenebre"⁵⁶.

Nessuna menzione, infine, ai processi di *whiteness* che sono stati indagati recentemente, per il caso italiano, tra gli altri, da Giuliani: "in Italia la costruzione del Sé come bianco e mediterraneo si è formata per lo più mediante un processo relazionale e "per contrasto" che identifica

⁴⁸ Cfr. L. Müller, *Colonialism*, cit., pp. 281-292.

⁴⁹ G. De Luna, M. Meriggi, *Sulle tracce del tempo*, vol. II, cit., p. 436.

⁵⁰ Nel secondo volume di A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, si accenna al punto di vista africano sulla battaglia di Adua: essa "fu interpretata come l'inizio della riscossa dei colonizzati e fu poi presa ad esempio dai movimenti per la decolonizzazione novecenteschi". *Ivi*, p. 538.

⁵¹ Cfr. N. Labanca, *In marcia verso Adua*, Torino, Einaudi, 1993.

⁵² A. Barbero, C. Frugoni, C. Sclarandis, *La storia*, vol. II, cit., p. 607.

⁵³ Cfr. A. Accardo, U. Baldocchi, *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Roma-Bari, GLF Editori Laterza, 2004, p. 103.

⁵⁴ "Proiettare all'esterno l'inciviltà o l'esotismo permetteva di porre fra parentesi o ridimensionare l'alterità interna e di avvicinare l'Italia alle grandi potenze". M. Nani, *Ai confini della nazione. Stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*, Roma, Carocci, 2006, pp. 91-92.

⁵⁵ Cfr. A. Niceforo, *L'Italia Barbara contemporanea (Studi e appunti)*, Milano-Palermo, Sandron, 1898.

⁵⁶ A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. II, cit., p. 427.

ciò “che è diverso” per delineare – in modo implicito – l’identità del Sé⁵⁷. Alle colonie, perciò, fu attribuito il compito di evidenziare per contrasto la superiorità dell’elemento conquistatore/italiano nei confronti di quello assoggettato/locale⁵⁸.

Nella trattazione della guerra di Libia (1911-1912), emergono, a differenza del passato, le atrocità commesse dagli italiani, citando gli studi di Angelo del Boca⁵⁹: “i militari italiani piombavano sui villaggi, appiccavano il fuoco alle capanne e ai campi, uccidevano il bestiame, fucilavano e impiccavano persone inermi”⁶⁰. Mancano, tuttavia, i riferimenti alla costruzione dell’immagine dell’alterità africana in Italia: costituisce un’eccezione la scheda intitolata *Storia e società... Un contributo al razzismo: le esposizioni coloniali*, nella quale si illustra il ruolo svolto da questi eventi che

si configuravano come una sorta di “zoo umano”: i civilizzatori visitatori bianchi potevano fare un viaggio nell’esotico, senza lasciare l’Europa, grazie all’esibizione di “esemplari” di uomini e donne appartenenti a popolazioni indigene degli altri continenti, definitive “primitive” o “selvagge”⁶¹.

L’alterità appare brevemente menzionata anche nel contributo che la pubblicità apportò alla nascita di una mentalità razzista⁶². La memoria delle popolazioni assoggettate all’Italia, invece, è discussa solamente nel terzo volume di *Noi nel tempo*, al cui interno si menziona il volume di Hisham Matar⁶³, *Il ritorno*, nel quale l’autore “si confronta con Labanca sulla questione coloniale italiana in Libia a partire dal 1911, proseguendo poi fino alla repressione condotta in età fascista”⁶⁴.

⁵⁷ G. Giuliani, *Mediterraneità e bianchezza. Il razzismo italiano tra fascismo e articolazioni contemporanee (1861-1915)*, in “Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi”, 6, 2015, p. 167.

⁵⁸ Cfr. T. Petrovich Njegosh, *La linea del colore nella cultura di massa*, in “Studi culturali”, 2, 2013, p. 47.

⁵⁹ Una presentazione del volume di A. Del Boca, *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*, Vicenza, Neri Pozza, 2006 è presente nella scheda omonima inclusa nel volume di G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine*, vol. V, cit., pp. 245-247.

⁶⁰ V. Calvani, *Una storia per il futuro*, vol. III, cit., p. 37. Il manuale di Lepre, ricollegandosi ai recenti indirizzi euristici suggeriti da Labanca nel volume *La guerra italiana per la Libia, 1911-1931*, Bologna, il Mulino, 2012, sulla prospettiva di un conflitto proseguito sino al 1931, sottolinea come “queste misure, in realtà, proseguivano la repressione avviata già in età giolittiana”. A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. III, cit., 259.

⁶¹ A. Brancati, T. Pagliarani, *La storia in campo*, vol. II, cit., p. 389.

⁶² Cfr. G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Erodoto Magazine*, vol. V, cit., documentario online. Nel Manifesto pubblicitario per la giornata del giocattolo italiano del 1936 l’illustrazione mostra “un bambino bianco, in abiti coloniali [che] esce dalla scatola per picchiare un bambino nero”. A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. III, cit., p. 266. Merita menzione anche la cartolina postale che celebra la conquista della Tripolitana, nella quale è ritratto un bersagliere intento a consegnare una bandiera italiana a una donna che rappresenta l’allegoria della Libia, liberata dalle catene ottomane. Cfr. F. Bertini, *La lezione della storia*, vol. III, cit., p. 34. Nel volume di A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Prospettive della storia*, vol. III, cit., p. 258, infine, si mostra una cartolina propagandistica illustrata da Enrico De Seta (1908-2008), nella quale un soldato italiano fa strage di etiopi servendosi di un insetticida.

⁶³ Cfr. H. Matar, *Il ritorno: padri, figli e la terra fra di loro*, Torino, Einaudi, 2017.

⁶⁴ A. Lepre, C. Petraccone, P. Cavalli, L. Testa, A. Trabaccone, *Noi nel tempo*, vol. III, cit., p. 259.

La guerra d'Etiopia, in modo analogo a quanto osservato per il conflitto libico, è descritta menzionando le violenze belliche, inclusi i ricorsi ai gas tossici e ai lanciapiamme:

alla base vi era non solo l'intenzione predatoria di assicurarsi uno spazio coloniale, assoggettandone le popolazioni, ma anche la convinzione di avere a che fare con individui appartenenti a popoli inferiori e, come tali, soggiogabili attraverso le politiche di controllo più brutali⁶⁵.

Le origini del razzismo colonialista italiano, del resto, erano inquadrabili già in età liberale:

la politica fascista passò dunque dalla concezione ottocentesca del "razzismo di dominio", cioè la convinzione che la conquista e il colonialismo fossero giustificati dall'inferiorità degli altri popoli, al "razzismo di eliminazione", ossia la posizione secondo la quale l'inferiorità dell'altro giustifica la sua esclusione dalla vita collettiva o, al limite, la sua eliminazione⁶⁶.

Nella disamina delle pagine afferenti alla descrizione del regime fascista l'emergere della legislazione razzista, in alcuni casi, appare collegata alla costruzione dell'impero fascista⁶⁷: negli anni Trenta, del resto, ai nemici politici "interni" – socialisti, comunisti e democratici – e agli slavi posti sul confine orientale, succedettero africani ed ebrei⁶⁸.

Manca, tuttavia, una trattazione approfondita della violenza coloniale⁶⁹, che non sia circoscritta esclusivamente alla sua dimensione militare, ma che dimostri come essa abbia costituito una prassi quotidiana nei rapporti fra colonizzatori e coloni e che possa essere impiegata, inoltre, "come strumento di analisi per comprendere altri temi, come le politiche di polizia e le interazioni, fortemente segnate dalle differenze razziali e di classe, tra membri della società coloniale e lo stato coloniale"⁷⁰.

Non emerge, inoltre, alcun cenno alle "rappresentazioni genderizzate di Italia e Africa [cappi] di delineare l'identità – maschile – dell'italiano colonizzatore, e contemporaneamente di sostenere specifiche pratiche di dominio all'interno della società e sull'ambiente coloniale"⁷¹.

⁶⁵ V. Castronovo, *Nel segno dei tempi*, vol. III, cit., p. 245.

⁶⁶ A. Desideri, G. Codovini, *Storia e storiografia*, vol. III, cit., p. 342.

⁶⁷ Cfr. G. Borgognone, D. Carpanetto, *L'idea della storia*, vol. III, cit., p. 382; V. Castronovo, *Nel segno dei tempi*, vol. III, cit., p. 245.

⁶⁸ Cfr. G. Turi, *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp. 121-125.

⁶⁹ Cfr. P. Dwyer, A. Nettelbeck (Eds.), *Violence, Colonialism and Empire in the Modern World*, London, Palgrave Macmillan, 2018. Il secondo volume del manuale di Fossati, Luppi e Zanette, tuttavia, annota "che nelle guerre coloniali gli europei fecero esperienza [...] di un tipo di violenza nuovo, perché si fondava, a differenza dell'ordinaria violenza bellica, sul presupposto [...] dell'"inumanità" del nemico". *Ivi*, p. 487.

⁷⁰ N. Camilleri, *Storia quotidiana della violenza coloniale. Camilleri legge Muschalek*, in "Storica", 77, 2020, p. 195.

⁷¹ V. Deplano, *Madre Italia, Africa concubina. La femminilizzazione del territorio nel discorso coloniale fascista*, in "Genesis", XII, 2, 2013, p. 55.

4. Conclusioni

L'analisi condotta in questo contributo ha avvalorato la denuncia di Rovinello in merito alla scarsità di approfondimenti relativi alla costruzione dell'Alterità nei manuali scolastici, sottesa a quel processo che considera la storia coloniale una sorta di appendice di quella nazionale⁷². La trattazione del colonialismo italiano, inoltre, sembra procedere in modo differenziato e allo stesso tempo separato da quello delle altre potenze europee coeve: è ipotizzabile, in questa scelta, un forte orientamento al nazionalismo nell'insegnamento della storia⁷³. Non emerge, inoltre, l'attuazione di quel ripensamento che secondo Labanca sarebbe necessario per decolonizzare completamente i testi scolastici di storia: per attuare questo cambiamento paradigmatico, infatti, queste opere dovrebbero tener "conto della ricerca storiografica più recente"⁷⁴.

Non sembrano essere presenti discontinuità, perciò, rispetto al quadro delineato da Cajani a proposito della maggior parte dei manuali scolastici italiani pubblicati nell'ultimo decennio: persistono, infatti, grosse lacune nella narrazione delle vicende coloniali che riguardano l'Italia. Manca, inoltre, la narrazione del punto di vista dei popoli extra-europei in merito alla dominazione europea e la percezione che di questo evento hanno maturato nella contemporaneità⁷⁵.

In modo analogo a quanto riscontrato nel saggio di Cajani sulla questione del confine orientale italiano a scuola⁷⁶, questo contributo ha lumeggiato la presenza di una tendenza comune nella manualistica liceale che privilegia una costruzione del discorso colonialista che trascura, ovvero minimizza, le responsabilità italiane, eclissando l'argomentazione in merito al dibattito che si aprì nel secondo dopoguerra per preservare almeno il controllo delle colonie acquisite in età liberale.

L'insistenza su un modello di descrizione del colonialismo "essenzialmente lineare, cronologico, narrativo, nonché fortemente orientato alla storia politica"⁷⁷, maggiormente attento "a far rientrare le "storie" altre nella mainstream narrativa per lo più bianca, eurocentrica ed italiana"⁷⁸, non manca di avere pesanti ripercussioni sull'educazione alla cittadinanza alla quale l'insegnamento della storia è chiamato a concorrere attivamente, mostrandosi così incapace di costruire quell'alfabetizzazione storico-sociale che a questa è propedeutica⁷⁹. Non emerge a sufficienza,

⁷² Cfr. G. De Michele, *La storia dell'Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*, cit., p. 135.

⁷³ Cfr. S. Berger, *History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies*, in M. Carretero, S. Berger, M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 39-57.

⁷⁴ N. Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani*, cit., p. 58.

⁷⁵ Cfr. L. Cajani, *The Image of Italian Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools*, cit., p. 84.

⁷⁶ Cfr. L. Cajani, *La storia del confine italo-jugoslavo a scuola*, in "Contemporanea", 273, 2013, pp. 576-607.

⁷⁷ A. Cavalli, *Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo*, in A. Cavalli (a cura di), *Insegnare storia contemporanea in Europa*, Bologna, il Mulino, 2005, p. 26.

⁷⁸ E. Valleri, *La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno*, in "Laboratorio dell'ISPF", XI, 2014, p. 8.

⁷⁹ Cfr. A. Brusa, *Manuali del tempo presente*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020, p. 268.

dunque – nonostante una timida inversione di tendenza rispetto al passato⁸⁰ – un modello di ricostruzione degli eventi storici che si dimostri in grado di ricollegarsi al presente, “attraverso la ricostruzione dei processi o attraverso l’uso di analogie, individuando differenze e somiglianze, continuità e permanenze”⁸¹.

5. Bibliografia di riferimento

Accardo A., Baldocchi U., *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell’unità europea*, Roma-Bari, GFL Editori Laterza, 2004.

Adorno S., *Pensare la didattica della storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 11-28.

Angvick M., von Bories B., *Youth and history. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Körber-Stiftung, 1997.

Ascenzi A., *The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives*, in “History of Education & Children’s Literature”, VI, 2, 2011, pp. 405-423.

Barbero A., Frugoni C., Sclarandis C., *La storia. Progettare il futuro*, Bologna, Zanichelli, 2019, 3 voll.

Berger S., *History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies*, in M. Carretero, S. Berger, M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 39-57.

Bertini F., *La lezione della storia*, Milano, Mursia scuola, 2015, 3 voll.

Brancati A., Pagliarani T., *La storia in campo. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, 2015, 3 voll.

Brusa A., *Manuali del tempo presente*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 257-268.

Cajani L., *I nuovi programmi di storia e geografia per i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali*, in “Mundus. Rivista di didattica della storia”, 5-6, 2010, pp. 17-39.

Cajani L., *The image of Italian Colonialism in Italian History Textbooks for Secondary Schools*, in “Journal of Educational Media, Memory, and Society”, V, 1, 2013, pp. 72-89.

Cajani L., *La storia del confine italo-jugoslavo a scuola*, in “Contemporanea”, 273, 2013, pp. 576-607.

Cajani L., *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, in “Laboratorio dell’ISPF”, XI, 2014, pp. 1-26.

Calvani V., *Una storia per il futuro*, Milano, A. Mondadori Scuola, 2016, 2 voll.

⁸⁰ Cfr. G. De Michele, “A Beautiful Moment of Bravery and Hard Work”: Italian Colonialism in Post-1945 History High School Textbooks, in “Modern Italy”, 16, 2, 2011, pp. 105-120.

⁸¹ S. Adorno, *Pensare la didattica della storia*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, cit., p. 17.

- Camilleri N., *Storia quotidiana della violenza coloniale. Camilleri legge Muschalek*, in "Storica", 77, 2020, pp. 195-203.
- Castronovo V., *Nel segno dei tempi. MilleDuemila. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*, Milano, La Nuova Italia, Rcs Education, 2015, 3 voll.
- Cavalli A., *Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo*, in A. Cavalli (a cura di), *Insegnare storia contemporanea in Europa*, Bologna, il Mulino, 2005, pp. 11-34.
- Dall'Olio G., *Storia moderna. I temi e le fonti*, Roma, Carocci, 2004.
- de Las Casas B., *Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, Palermo, Marsilio, 2012.
- De Michele G., *La storia dell'Africa e del colonialismo italiano nei manuali di storia in uso nelle scuole superiori*, in "I sentieri della ricerca", 3, 2006, pp. 131-168.
- De Michele G., "A Beautiful Moment of Bravery and Hard Work": *Italian Colonialism in Post-1945 History High School Textbooks*, in "Modern Italy", 16, 2, 2011, pp. 105-120.
- De Luna G., Meriggi M., *Sulle tracce del tempo. Corso di Storia*, Torino, Paravia, 2014, 3 voll.
- Del Boca A., *Italiani, brava gente? Un mito duro a morire*, Vicenza, Neri Pozza, 2006.
- de Montaigne M., *Saggi*, a cura di F. Garavini, A. Tournon, Milano, Bompiani, 2014.
- Depaepe M., Van Gorp A., *Introduction: In Search of the Real Nature of Textbooks*, in A. Van Gorp, M. Depaepe (Hrsg.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009, pp. 17-23.
- Deplano V., *Madre Italia, Africa concubina. La femminilizzazione del territorio nel discorso coloniale fascista*, in "Genesis", XII, 2, 2013, pp. 55-73.
- Desideri A., Codovini G., *Storia e storiografia: per la scuola del terzo millennio*, Messina – Firenze, G. D'Anna, 2015, 3 voll.
- Diamond J., *Armi, acciaio e malattie: breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Torino, Einaudi, 1998.
- Dwyer P., Nettelbeck A. (Eds.), *Violence, Colonialism and Empire in the Modern World*, London, Palgrave Macmillan, 2018.
- Fossati M., Luppi G., Zanette E., *Storia, concetti e connessioni*, Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 2015, 3 voll.
- Gabrielli G., *Il curriculum razziale: la costruzione dell'alterità di razza e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015.
- Gentile G., Ronga L., Rossi A., *Erodoto Magazine. Corso di Storia, Cittadinanza e Costituzione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2017, 5 voll.
- Giardina A., Sabbatucci G., Vidotto V., *Prospettive della storia*, Roma-Bari, GLF editori Laterza, 2017, 3 voll.
- Giuliani G., *Mediterraneità e bianchezza. Il razzismo italiano tra fascismo e articolazioni contemporanee (1861-1915)*, in "Iperstoria – Testi Letterature Linguaggi", 6, 2015, pp. 235-250.
- Gnisci A., *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, Roma, Bulzoni Editore, 2007.
- Labanca N., *In marcia verso Adua*, Torino, Einaudi, 1993.
- Labanca N., *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, in "Studi piacentini", 28, 2000, pp. 145-168.

Labanca N., *L'imperialismo coloniale e la Libia nei manuali scolastici italiani*, in N. Labanca, P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo. Atti del seminario di studi storici italo-libici*, Pistoia, CRT, 2000, pp. 117-123.

Labanca N., *Il razzismo coloniale italiano*, in A. Burgio (a cura di), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 145-163.

Labanca N., *Introduzione. Sussurri e grida, e silenzi. I manuali scolastici italiani, le colonie, la Libia coloniale*, in N. Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente, 2003, pp. 15-60.

Labanca N., *La guerra italiana per la Libia, 1911-1931*, Bologna, il Mulino, 2012.

Leoni G., Tappi A., *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, in "Zapruder", 23, 2010, pp. 154-167.

Lepre A., Petraccone C., Cavalli P., Testa L., Trabaccone A., *Noi nel tempo*, Bologna, Zanichelli, 2015, 3 voll.

Matar H., *Il ritorno: padri, figli e la terra fra di loro*, Torino, Einaudi, 2017.

Miur, *Decreto 7 ottobre 2010, n. 211*, in "Gazzetta Ufficiale", 291, 14/12/2010, s.o. 275/L.

Müller L., *Colonialism*, in E. Fuchs, A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan, 2018, pp. 281-292.

Nani M., *Ai confini della nazione. Stampa e razzismo nell'Italia di fine Ottocento*, Roma, Carocci, 2006.

Niceforo A., *L'Italia Barbara contemporanea (Studi e appunti)*, Milano-Palermo, Sandron, 1898.

Pétre-Grenouilleau O., *La tratta degli schiavi. Saggio di storia globale*, Bologna, il Mulino, 2010.

Petrovich Njegosh T., *La linea del colore nella cultura di massa*, in "Studi culturali", 2, 2013, pp. 47-54.

Pezzino P. (a cura di), *I manuali di storia contemporanea. Esperienze nazionali a confronto*, in "Passato e Presente", 55, 2002, pp. 42-52.

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

Polenghi S., *School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies*, in "History of Education & Children's Literature", IX, 1, 2014, pp. 635-648.

Rovinello M., *Dal ghetto del Rinascimento alle smorfie di Mussolini. Penetrazione e declinazione della storia culturale nella manualistica scolastica*, in "Storica", XXVI, 78, 2020, pp. 32-84.

Said E.W., *Orientalismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

Sepúlveda J.G., *Democrate secondo, ovvero sulle giuste cause di guerra*, a cura di D. Taranto, Macerata, Quodlibet, 2009.

Todorov T., *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi, 1992.

Turi G., *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Valleri E., *La storia e il suo insegnamento: andata e ritorno*, in "Laboratorio dell'ISPF", XI, 2014, pp. 1-19.

Vicari F., *Il manuale di storia: coordinate per una scelta consapevole*, Roma, Aracne Editrice, 2006.

Wachtel N., *La visione dei vinti: gli indios del Perù di fronte alla conquista spagnola*, Torino, Einaudi, 1977.

Data di ricezione dell'articolo: 26 aprile 2022

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 9 e 10 maggio 2022

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 17 maggio 2022