



Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islàm nei testi scolastici

Beatrice Borghi

Università di Bologna

Maria Lucenti

Università di Genova

Riassunto

Sulla base dei dati di una ricerca condotta da studiosi dell'Ateneo di Bologna e di Genova sui manuali di storia nella scuola secondaria italiana e in particolare sulla rappresentazione dell'Islàm nei testi scolastici, il saggio focalizza la sua attenzione sui punti di forza e di debolezza di uno degli strumenti più importanti che l'insegnante adotta per fare storia. L'indagine conferma la necessità e l'urgenza di prevenire e di contrastare le facili tendenze ad erigere steccati e contrapposizioni insanabili, in gran parte, a partire dagli stessi manuali, dovute alla reiterazione di inesattezze, stereotipi e pregiudizi. Le conclusioni sono volte ad una riflessione generale sulla struttura e sull'uso dei manuali, sull'approccio alla narrazione storica attraverso gli esiti della storia globale e della pedagogia interculturale nell'ottica sia delle competenze degli insegnanti necessarie per la scelta consapevole dello strumento sia della partecipazione attiva e del coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento della disciplina.

Parole chiave: Islàm; Manuale di storia; Intercultura; Storia globale; Approcci interdisciplinari

Abstract

Based on the data of a research conducted by researchers at Universities of Bologna and Genoa on history textbooks in Italian secondary school and in particular on the representation of Islàm in school texts, the essay focuses its attention on the strengths and weaknesses of one of the most important tools that the teacher uses to make history. The survey confirms the need and urgency to prevent and counter the easy tendencies to erect irremediable fences and contrasts, largely, starting from the manuals themselves, due to the repetition of inaccuracies, stereotypes and prejudices. The conclusions are aimed at a general reflection on the structure and use of manuals, on the approach to historical narration through the outcomes of global history and intercultural pedagogy from the point of view of both the skills of the teachers necessary for the conscious choice of the instrument and of the active participation and involvement of students in learning the discipline.

Keywords: Islàm, Textbook, Interculture, Global history, Interdisciplinary approaches

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11906>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA, UNA DIDATTICA DISCIPLINARE SOTTO PRESSIONE

La cultura è basilare per la conquista e la continua rigenerazione di un'effettiva libertà. Benché continuamente insidiata da distorsioni e da strumentalizzazioni, quella storica costituisce una componente fondamentale della cultura, essenziale per orientarsi ed acquisire consapevolezza e responsabilità, per essere liberi ed autonomi nelle scelte attuali e future, per favorire la più ampia convivenza nel rispetto delle diversità e per sviluppare le capacità critiche necessarie ad esercitare il dialogo e il confronto (Borghi & Dondarini, 2019 e 2020).

Come ricordato nel Manifesto per la Didattica della storia (Borghi & Dondarini, 2020), riferirsi, orientarsi, identificarsi per poter cambiare e scegliere più liberamente e consapevolmente, raccordando passato, presente e futuro, sono esigenze che hanno sentito tutte le generazioni umane, ma che oggi sono amplificate da un'inedita accelerazione.

I comportamenti, le scale di valori e i contesti ambientali hanno subito negli ultimi tempi trasformazioni tanto consistenti e rapide da rendere urgenti e indispensabili correzioni e adeguamenti su tutte le modalità di formazione e di trasmissione della cultura e di coinvolgimento delle nuove generazioni, nell'intento di dotarle delle consapevolezze e delle cognizioni necessarie a raccordare con responsabilità e accortezza passato, presente e futuro (Borghi, 2016). Sono esigenze incombenti che stanno sollecitando tutte le discipline scolastiche a svincolarsi dalla generale arretratezza dei loro contenuti e dalle frequenti lacune delle strategie didattiche adottate. Di fronte agli incalzanti interrogativi proposti dall'attualità è improrogabile trovare le ragioni, aggiornare i temi, scegliere i metodi e gli strumenti per adeguare la formazione alle esigenze e alle attese dei giovani e della società, la quale non è data come qualcosa di preconfezionato, ma si presenta come il «territorio delle ipotesi, delle alternative, della scelta, della libertà» (Bevilacqua, 2000, p. 23). Le società si modificano e si discutano attraverso l'azione dell'uomo.

Di fronte agli interrogativi spesso angosciosi che vengono loro rivolti gli insegnanti come i genitori non possono esimersi dal fornire risposte. Accade così che di fronte a grandi eventi che incombono, come i mutamenti climatici, le guerre e il terrorismo senza confini, il dilagare della malavita organizzata, si approntino in via straordinaria ed estemporanea ricerche monografiche a sviluppo diacronico per le quali ogni docente deve fare i conti con le carenze e le contraddizioni ancora presenti

nell'attuale fase evolutiva delle discipline storiche, che pur stanno registrando sviluppi e approfondimenti notevoli sulla spinta di indirizzi e metodologie innovativi. Già tali sviluppi imporrebbero ovvie esigenze di aggiornamento rispetto a contenuti istituzionalmente appresi dagli insegnanti nel periodo della loro formazione professionale (Dondarini, 2009 e 2017). Ma anche la buona volontà dei singoli trova ostacoli in una perdurante diversità di linguaggio e di contenuti tra i due momenti fondamentali dell'apparato disciplinare: quello della ricerca e quello della divulgazione. Rispetto allo stadio delle indagini, si deve infatti registrare un cronico ritardo della propagazione e dei suoi strumenti che va ben oltre i naturali tempi di ricaduta. Sta di fatto che il quadro storiografico attuale offre alla didattica da un lato strumenti divulgativi generalmente obsoleti ed inadeguati rispetto all'apertura di orizzonti imposta dall'attualità (Choppin, 2008), dall'altro lavori specialistici indirizzati ad una cerchia ristretta di addetti ai lavori (Dondarini, 2020). Di qui le difficoltà soprattutto per gli insegnanti di rintracciare in maniera coerente e organica le radici e le premesse storiche di specifiche situazioni attuali. A questo aggiungiamo che molti manuali, strumenti fra i più importanti adottati dagli insegnanti per "fare storia", rimangono ancora legati ad anguste visioni nazionali o eurocentriche (Lucenti & Hirsch, 2020), riservando alle evoluzioni estranee a questa loro limitata prospettiva pochi sguardi che talvolta acquistano il sapore di curiosità folkloriche (Borghi, 2016; Dondarini 2017). La questione è di notevole rilevanza, oltre che per ovvi motivi di conoscenza, anche per l'efficacia e il gradimento della storia come materia scolastica. Ancor più grave del resto il fatto che generalmente i vari insegnamenti di discipline storiche si limitino a perseguire la conoscenza della materia d'esame, trascurando i problemi della didattica e derogando in tal modo da una delle funzioni istituzionali di loro competenza (Dondarini, 2009). Ne deriva che mentre nel contesto delle ricerche si procede per temi specifici con una specializzazione che spesso sconfinava nella parcellizzazione, si continua a impartire una preparazione che nella ricostruzione dei quadri generali non va oltre la tradizionale progressione cronologica, secondo una successione di eventi in cui è difficile individuare quei fenomeni di lunga durata e quelle linee di continuità che permetterebbero di seguire l'evolversi delle maggiori questioni fin dalla loro origine. Il dibattito pedagogico per l'individuazione di obiettivi, metodologie e strumenti relativi all'insegnamento della storia ha da tempo raggiunto elevati livelli di attendibilità scientifica, tanto che sarebbe quanto mai inopportuno e arbitrario ogni tentativo di ridisegnare individualmente progetti e percorsi metodologici che prescindano da un adeguato confronto con le istanze emerse da una sempre più ricca letteratura e dalle

forme di sperimentazione attuate negli ultimi anni (Borghi, 2016).

L'ISLÀM E LA SUA RAPPRESENTAZIONE NEI MANUALI DI STORIA. I PRESUPPOSTI E IL RIFERIMENTO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Alla metà del VII secolo una nuova religione monoteista irradiatasi dalla penisola araba veniva a contatto con le popolazioni cristiane ed ebraiche del Medio Oriente, manifestando una formidabile forza espansiva. Oggi che la continua e crescente immigrazione dai paesi extracomunitari sta accentuando il carattere multietnico e multireligioso delle nostre società, è quanto mai opportuno disporre delle conoscenze essenziali sulla cultura e sulle tradizioni dei nuovi concittadini, che in buona parte professano la religione islamica (Dondarini, 2012).

Peraltro la questione della tolleranza e della convivenza tra musulmani ed aderenti ad altre fedi e ideologie si prospetta come una delle più importanti e delicate del presente e del prossimo futuro, in ragione sia della presenza sempre più massiccia e diffusa di comunità di musulmani, sia delle persistenti contrapposizioni tra paesi islamici e paesi occidentali. Il confronto si prospetta sempre più necessario e pressante per prevenire e contrastare le facili tendenze ad erigere steccati e contrapposizioni insanabili, in gran parte dovute a reciproci pregiudizi e incomprensioni (Mc Andrew, Béchir & Helly, 2009).

Nell'Europa attuale tali contrapposizioni alimentano da un lato l'intolleranza di cui si nutrono diversi movimenti xenofobi, dall'altro l'isolamento e l'ostilità della parte più intransigente dei seguaci dell'Islàm.

Alla luce della conoscenza cade in primo luogo, per esempio, il pregiudizio col quale si considera la cultura musulmana estranea e lontana da quella europea. In realtà si può facilmente dimostrare come in qualsiasi campo l'Occidente sia debitore di conoscenze, tecnologie, influssi, comportamenti e mentalità nei confronti del mondo islamico, che pertanto dovrebbe entrare a pieno titolo - e non solo come elemento accessorio ed esotico - nel patrimonio di una realtà sempre più globalizzata.

Inconsapevolmente ognuno di noi interiorizza pensieri, pregiudizi, linguaggi sovra-strutturali, culturalmente situati, che dati per assoluti difficilmente vengono messi in discussione (Vecchioni, 2020); piuttosto eretti a elementi costitutivi della realtà con la conseguenza della perdita della capacità di risalire alla loro origine. Tale operazione viene definita "reificazione", ovvero la concezione in base alla quale determinati fattori ed esiti dell'azione dell'uomo vengono al contrario considerati come

autosufficienti, aventi origine nella realtà concreta e oggettiva (Cortella, 2013). L'esempio più calzante e attuale concerne le accezioni con le quali, sempre più spesso, viene utilizzato il termine "cultura", inteso non come prodotto dell'uomo e della sua interpretazione del reale, in continuo cambiamento ed evoluzione, ma come qualcosa di già dato, di oggettivo, concreto e immutabile, alla quale non si può far altro che assoggettarsi in modo acritico e incondizionato. All'interno di tale paradigma è difficile se non impossibile comprendere la relatività e artificiosità di molti costrutti, oramai sedimentati nella coscienza collettiva; anzi, le dinamiche linguistiche e comportamentali rafforzano tali pregiudizi e stereotipi, i luoghi comuni e di conseguenza comportamenti automatici che compromettono la percezione della realtà influenzando le nostre scelte e innescando meccanismi di esclusione (Bellan, 2013).

L'approccio ermeneutico, con la sospensione del giudizio che opera, può fungere da importante canale di liberazione dalle proprie catene concettuali, che impediscono di vedere la molteplicità delle interpretazioni della realtà (Gadamer 1960, 1972).

Come è noto non esistono verità assolute, ma la realtà dei fatti e delle sue possibili interpretazioni (Borghi, 2016). Avere una tale consapevolezza permette di cogliere nei testi i costrutti reificati, al fine di decostruirli e ricollocarli dentro il loro orizzonte di senso, socialmente costruito e tramandato; significa delineare dei nuovi parametri di conoscenza che tengano conto dell'intreccio delle culture e delle loro evoluzioni nel tempo: diacroniche, dinamiche e in continuo movimento.

Dunque se la "storia" sono i fatti realmente accaduti e il suo studio è la "storiografia" che comprende tutte le forme e i modi di interpretare, trasmettere, studiare e raccontare i fatti accaduti, constatiamo che ogni considerazione, ricerca ed esposizione su quanto è accaduto deriva da interpretazioni personali influenzate dal clima culturale e politico di chi le interpreta e le vive. Ne consegue che la storiografia è soggettiva, parziale e provvisoria e di ogni fatto possono esistere tante interpretazioni storiografiche quanti esseri pensanti che lo osservano e lo considerano (Dondarini, 2012; Borghi, 2016). Agli storici si delega il compito di fornire esposizioni attendibili e fondate che riflettono le situazioni obiettive e le aspirazioni del tempo e del luogo in cui si sono prodotte; nell'attività storiografica si riverberano anche le esperienze personali dello storico che le sta ripercorrendo, i suoi procedimenti tecnici e metodologici, i suoi convincimenti e quelli del suo tempo. È la pluralità di prospettive sulle possibilità di conoscenza del passato che accresce e approfondisce la conoscenza storica. La quantità e la qualità delle fonti, il loro effettivo utilizzo e l'interpretazione sono il vero limite

della conoscibilità della storia.

Da queste premesse, la ricerca ha voluto indagare la rappresentazione dell'Islàm nei manuali di storia; in particolare in che modo la narrazione storica dell'argomento nei testi scolastici possa influire sul modo di pensare e percepire una religione e una cultura talvolta presentate in maniera sommaria e con inesattezze che ne alimentano stereotipi e pregiudizi (Lucenti, 2018). *In primis*, la confusione persistente tra Islàm, mondo musulmano e cultura araba e la considerazione del mondo musulmano come un'unità inscindibile e monolitica che si esprime in una omologazione dei comportamenti di ogni fedele.

Di fronte all'insorgere di razzismi e intolleranze legati all'Islàm, come si ricordava, è fondamentale – se non urgente – ripartire dallo strumento del manuale e da quanto viene proposto sull'argomento, per conoscere e comprendere la realtà dei fatti e adottare misure e contromisure per una riflessione propositiva sulla formazione storica degli insegnanti e sull'uso dello stesso strumento di conoscenza storica.

Le progressive generalizzazioni sull'Islàm di questi ultimi anni, nella quasi totalità a carattere negativo trovano spesso conferma in alcuni manuali di storia, dove risulta evidente, come ampiamente dimostrato dalla ricerca europea condotta dall'Istituto Georg Eckert, la “marginalizzazione simbolica” nei confronti degli studenti musulmani che frequentano e studiano nelle scuole europee.

Dall'esigenza dunque di decostruire i saperi scolastici nasce la presente indagine che ha posto l'attenzione proprio sulla *pars destruens* (Catarci, 2011) auspicata da quanti si occupano e preoccupano di rivisitare i curricoli non solo tramite sporadici e isolati interventi “emergenziali”, ma attraverso la progettazione mirata di una didattica della storia volta ad essere inclusiva soprattutto a partire dal curriculum. È auspicabile, infatti, che interventi in ambito scolastico volti ad una educazione alla interculturalità siano supportati da una programmazione strutturale che coinvolga *in primis* il curriculum stesso e la ridefinizione dei canoni disciplinari (Bolognesi & Lorenzini, 2017).

Si è deciso pertanto di partire dagli esiti della ricerca dell'Istituto Georg Eckert sui manuali di storia delle secondarie di secondo grado, con sguardi europei, per volgere l'indagine all'approfondimento dei testi scolastici italiani.

RICERCHE A CONFRONTO: DALL'INDAGINE DELL'ISTITUTO GEORG ECKERT AGLI ORIZZONTI EUROPEI

La consapevolezza dei cambiamenti in senso multiculturale delle società che

coinvolgono la popolazione scolastica è dibattuta nella dichiarazione «Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle (2006)», nella quale si rimarca la necessità di riconsiderare la redazione dei manuali alla luce dei significativi cambiamenti sociali che hanno fatto emergere da decenni - rafforzandoli ed amplificandoli - antiche divisioni e nuovi stereotipi.

La ricerca *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries - Germany, Austria, France, Spain and England* condotta dall'Istituto tedesco Georg Eckert nel 2011 (Kröhnert-Othman, Kamp, Wagner, 2011), analizza la rappresentazione dell'Islàm in 24 manuali scolastici di storia, geografia ed educazione civica delle scuole secondarie di Gran Bretagna, Spagna, Francia, Germania e Austria. In particolare, gli esiti della ricerca attestano la mancata differenziazione della enorme varietà di manifestazioni dell'Islàm, l'assenza della profonda continuità storica della tradizione islamica e la riduzione dei musulmani a gruppo unico. Le conseguenze di queste generalizzazioni e inesattezze aprono la strada, come rimarcato nell'indagine, a forme di "razzismo culturale", in cui la storia del monoteismo islamico è presentata senza evoluzioni, congiunture, cambiamenti, ma appare statica e immutabile. Si parla a più riprese e positivamente di "medioevo islamico" (ma quando mai è esistito un periodo chiamato *medioevo* per l'Islàm?) quali secoli di splendore della civiltà islamica a cui segue un'età di stagnazione e di mancato sviluppo culturale («che si è spezzato»). La ricerca dimostra che la rappresentazione dell'Islàm nei diversi paesi, al di là delle particolarità nazionali, presenta grandi somiglianze. Un elemento comune è che la grande religione monoteistica fondata nel VII secolo da Maometto in Arabia Felix è concepita come antagonista dell'identità europea. Tale interpretazione ignora la coesistenza storica delle religioni monoteistiche nei Balcani. I musulmani, dunque, secondo la lettura operata nei libri di testo, non appartenerebbero all'Europa. L'apporto del mondo islamico circa lo sviluppo della modernità in Europa non viene sufficientemente esplicitato e i musulmani vengono considerati come semplici intermediari. Vi sono tre aggettivi che ben riassumono la rappresentazione dell'Islàm reiterata nei manuali: omogeneizzazione, essenzializzazione e atemporalità. In sostanza manca la separazione tra passato culturale, religioso e politico, nonché informazioni relative al mondo islamico dal XII secolo fino all'età moderna. Nulla si dice, inoltre, delle enormi differenziazioni esistenti all'interno del variegato mondo islamico.

La visione di fondo si conferma ancora eurocentrica, in quanto il racconto storico è saldamente ancorato a valori e norme occidentali, senza però esplicitare i rapporti di reciprocità e gli scambi culturali, economici, sociali, tra più popoli e culture.

All'indagine tedesca, essenziale e irrinunciabile punto di partenza per le indagini sulla rappresentazione dell'Islàm e del mondo arabo e sull'immaginario prodotto, si affianca un altro importante studio condotto da Marlène Nasr (2001) sui manuali francesi della scuola secondaria di primo e secondo grado, che ha selezionato un campione di 85 manuali di storia, geografia, educazione civica e sussidiari utilizzati durante l'anno 1986 e pubblicati dalle quattro principali case editrici per la scuola. Rispetto ai libri di testo della scuola primaria si ha un' «image de soi héritée du passé donnant aux élèves français le sentiment d'une supériorité naturelle, et image de soi négative où les élèves d'origine arabe se voient infériorisés et défigurés » (p. 35).

Nei libri di testo della scuola secondaria, nonostante gli esigui brani anti-razzisti, prevale una visione esotica e reificata del mondo arabo-musulmano. Come attesta Nasr:

«L'attraction de la marginalité, du désert, des régions rurales pauvres, des populations déplacées minoritaires ou misérables, va de pair avec l'évitement quasi total de l'urbanité des "Arabes" actuels. Cette incapacité de voir les populations arabes dans ce qui les rapproche le plus des populations occidentales, c'est-à-dire dans leur urbanité, leur modernité relative, leur massivité, apparaît comme un refus de la ressemblance et une quête permanente de la différence, e l'exotique, de l'exogène. Ceci amène les auteurs à chercher les "Arabes" de plus en plus loin, dans les marges d'un camp, d'un bidonville, d'un désert, d'un village pauvre ou d'une steppe aride, dans leur réalité sociale la plus misérable et la plus marginale (pp. 60-61).

Oltre a presentare l'Islàm a partire da luoghi marginali e rurali, un elemento ricorrente nei manuali riguarda la collocazione della religione nel passato che sottolinea la totale mancanza di una narrazione evolutiva storica dal passato al presente; sebbene l'insegnamento della storia dovrebbe partire dalle domande del presente per poi orientarsi nella storia per trovarne le risposte. Ed anche quando si giunge ad una descrizione attuale, agli arabi (il riferimento è ai musulmani, ma non si fanno distinzioni terminologiche, come si vedrà in seguito) vengono affidati solo ruoli per lo più marginali: lavoratori immigrati, rifugiati, abitanti di periferie degradate. La tendenza generale è dunque quella di privilegiare la storia passata a discapito di quella presente, come se gli eventi del passato fossero unicamente da collocarsi in un certo periodo (VII-XII secc.) senza considerare l'evoluzione diacronica delle vicende.

Un'ulteriore tendenza generalizzabile è quella di far coincidere il mondo islamico con il mondo arabo, non tenendo conto delle civiltà turca, iraniana, indiana, malese, afghana, senegalese, solo per citare alcune delle società a maggioranza islamica non araba. Tale confusione si riflette sull'utilizzo indiscriminato e sovrapposto dei termini "arabo" e "musulmano" i quali vengono concepiti come sinonimi, sia nei manuali della scuola primaria sia in quelli della secondaria. Un altro elemento esplicitato dall'autrice è l'anonimato che caratterizza i personaggi storici arabi e, al contrario, la personificazione di quelli francesi. Mentre questi ultimi hanno quasi sempre un nome e un'identità ben riconoscibile, ciò non accade coi personaggi arabo-musulmani, i quali restano sovente nell'anonimato. Tutti questi fattori sono utili a comprendere il livello di complessità che richiede l'analisi dei libri di testo e quali siano le variabili da considerare.

Il volume collettaneo curato da Boutan, Maurer e Remaoun (2012) presenta una interessante innovazione didattica: si concentra infatti sulla storia della "mediterraneità". Gli autori, attraverso l'analisi di manuali di storia balcanici, francesi, tedeschi, algerini, ungheresi, greci, siriani, israeliani, palestinesi, ci mostrano la relatività della costruzione identitaria su base nazionale, disvelandoci le peculiarità dei libri di testo di ciascun paese contemplato. Il preambolo concerne l'importanza dei manuali quali strumenti didattico/educativi:

Ils sont la base commune de l'enseignement, un des principaux outils de l'enseignant et de l'élève, et parce qu'ils jouent un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires, ils sont des acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. Leur étude donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi les préjugés qu'une société véhicule. Ce qui est transmis par les manuels, et plus largement par l'école, marque les enfants pour longtemps, prend place dans la construction de leur personne et a de réelles répercussions sur leur vision du monde et de l'autre (p. 102).

La manualistica non si presta a incorporare nella propria narrazione le acquisizioni più importanti della storiografia del periodo circa il mondo arabo-musulmano, di qui la discrepanza tra ricerca storica e storia scolastica (Pingel, 2003). Come già ricordato in apertura all'articolo, in Italia, a fronte dei numerosi manuali editi annualmente, si assiste sovente a un vero e proprio "riciclaggio di manuali di più vecchia data", in cui ad essere parzialmente modificate e potenziate sono l'apparato didattico e le fonti documentaristiche.

L'INDAGINE E LE RECENTI ACQUISIZIONI. I MANUALI DI STORIA ITALIANI

Dopo le necessarie premesse all'indagine, basilari per un confronto europeo, addentriamoci ora nella presentazione degli esiti della ricerca italiana sui manuali di storia delle scuole secondarie di secondo grado che come vedremo non si discostano sostanzialmente da alcuni dei risultati europei sopracitati.

Un dato generalizzabile è la sovrapposizione terminologica tra Islàm e mondo arabo-musulmano da un lato, e tra religione e cultura dall'altro. Se abbiamo visto quanto il termine "cultura" venga utilizzato nella sua accezione reificata, come qualcosa di monolitico e immutabile, lo stesso si può dire del concetto di "religione", il quale secondo Jackson andrebbe risignificato a partire da una ricostruzione storica circa lo slittamento di significato del termine:

"The concepts of 'religions' and 'religion' that are generally accepted uncritically by recent and contemporary religious educators are relatively modern and are contestable. Their application to complex phenomena rooted in diverse cultural settings was largely a construction by more powerful outsiders [...] It was only in the seventeenth and eighteenth centuries that the personal piety idea was largely displaced by a concept of religion as schematic, intellectualist and 'exterior', and which individuated religions as systems of belief. This concept reflected and stimulated religious conflict and was used both to delineate groups within Christianity and to classify and encompass what was perceived to be equivalent material in non-Christian cultures encountered by the West" (p.112).

L'uso non problematizzato di tali costrutti da parte dei manuali restituisce un'immagine statica e artificiosa dei fenomeni sociali, distanti dalle acquisizioni scientifiche in ambito storiografico, etno-antropologico e teologico.

Rispetto alla rappresentazione dell'Islàm nei libri di testo sono due i temi, tra i tanti individuati, attraverso i quali vengono reiterati gran parte dei pregiudizi: la donna nell'Islàm e il terrorismo di matrice islamista.

La mancanza di differenziazione tra i diversi paesi che compongono il mondo arabo musulmano può essere estesa alla totalità dei libri di testo analizzati. Tale mancanza, oltre ad acuire e radicare gli stereotipi già imperanti verso "gli arabi" in generale e le donne in particolare, veicola delle informazioni contraddittorie se non

erronee circa la questione femminile nei paesi a maggioranza musulmana. La donna araba nei manuali italiani appare come un'appendice che "figura" innanzitutto a livello iconografico e che in modo ossessivo contribuisce al processo di reificazione culturale dell'altro, in quanto imprime nell'immaginario icone e modelli già ricorrenti negli altri media e ci mostra quanto l'alterità si oggettivi attraverso le donne e i modelli al femminile, esposti e mostrati come "carte d'identità" culturali. Le donne arabe rappresentate sono sempre rigidamente velate, laddove non viene analizzata la polisemia dell'uso del velo negli aderenti all'Islàm europei, arabi o musulmani di altri stati (cfr. schema seguente). Renata Pepicelli, a proposito del "serbatoio" ideologico che concerne il velo nell'Islàm, ci dice:

Il velo è da sempre il barometro dei cambiamenti nel mondo islamico. In Iran, dove in seguito alla rivoluzione del 1979 è stato imposto a tutte le donne, si dice che sia possibile capire il clima politico che regna nel paese guardando come le donne vanno vestite. A seconda di quanto siano stretti i veli attorno alla testa, ma anche a seconda della lunghezza e dei colori degli abiti, è possibile misurare lo zelo dei guardiani della morale, incaricati di fustigare chi non si attiene ai principi etici della repubblica in fatto di costumi e condotta, e di conseguenza capire le tensioni e gli equilibri che regnano nel paese [...] I veli non sono solo, perciò, semplici pezzi di stoffa ma rappresentano dei segni di identità, o, in taluni casi, di alterità; veicolano storia, tradizioni e concezioni sociali, politiche, culturali, estetiche (Pepicelli, 2012, p. 16).

Un primo esempio lo troviamo nel manuale *Il lungo presente 1* (Cantarella & Guidorizzi, 2015) che sostiene:

la cultura islamica vuole che le donne si coprano il capo quando si trovano in pubblico: è un precetto inderogabile di questa religione e la sua applicazione incide in modo sensibile sull'equilibrio dei rapporti tra uomo e donna (Ibidem, p. 380).

In questo caso si sovrappone "inconsapevolmente" il termine cultura a quello di religione, in quanto se potrebbe essere veritiero che una certa (parziale e comunque non rappresentativa) interpretazione della religione islamica prescrive l'uso del velo, non possiamo dire lo stesso relativamente alla "cultura islamica". In molti paesi a maggioranza musulmana la "cultura" non impone affatto l'uso del velo e in taluni (come la Tunisia) fino a pochi anni fa (2011) era vietato indossarlo nei luoghi pubblici.

Parlare di “cultura islamica” appare artificioso a dispetto della grande eterogeneità che caratterizza i paesi a maggioranza musulmana.

In molti testi la “diversità” viene eretta a modello ed emblema, sempre di per sé problematico, dell’impossibilità di dialogo e integrazione degli immigrati musulmani nelle società europee. Custodi e depositarie di tale “alterità”, frutto della misoginia della cultura di origine, sarebbero le donne, come si può evincere da quanto sostenuto nel manuale *Geopolis 2* (Cantarella, Guidorizzi & Fedrizzi, 2013), in cui si chiede agli studenti:

Credi che il ruolo subordinato della donna in alcuni ambiti della società islamica possa facilitare o rendere difficoltoso il processo di integrazione dei credenti musulmani nelle società occidentali? Per quale motivo? (Ibidem, p. 183).

Gli studenti sono chiamati a rispondere più che a una domanda, ad un asserto dato per scontato e considerato veritiero “a priori”, il quale postula che le donne musulmane siano “subordinate” in “alcuni ambiti” della “società islamica”. Anche in questo caso non vengono offerti strumenti interpretativi per orientarsi nella complessità che caratterizzano *le società* a maggioranza musulmana, ma tutto finisce nel macro-contenitore rassicurante e semplicistico “mondo arabo-musulmano”, “società musulmana”, creando l’equazione tra donna musulmana e la discriminazione di genere. Nello stesso manuale (*Geopolis 2*) si dice:

I diritti delle donne sono particolarmente disattesi nei paesi islamici, dove spesso non possono uscire di casa da sole, mostrare il volto in pubblico o, talvolta, guidare un’automobile (Ibidem, p. 235).

Nel manuale *Geografia. Territori e problemi* (Iarrera & Pilotti, 2010) il tema della condizione femminile nei paesi islamici viene affrontato all’interno di una scheda di approfondimento dal titolo “Islam ed equità di genere”. Il testo rappresenta un lodevole tentativo di superamento dell’ottica monolitica e stereotipata con la quale si parla del genere nei paesi arabo-musulmani. Ma tale tentativo da’ origine a contraddizioni che hanno l’effetto di riconfermare ciò che si è tentato di decostruire. Sebbene inizialmente venga sostenuto che:

In Occidente è diffusa l’immagine della donna islamica sottomessa all’uomo, totalmente priva di diritti, segregata in casa e costretta a indossare il velo (*hijab*) o il

burqa, un indumento che copre il corpo dalla testa ai piedi e consente di vedere solo attraverso una grata di stoffa a trama larga posta all'altezza degli occhi. In realtà, secondo il *Corano* la donna e l'uomo sono uguali davanti a Dio, tant'è vero che, in un contesto sociale piuttosto arretrato (l'Arabia del VII secolo d.C.), il testo sacro dei musulmani riconosce alla donna libertà e indipendenza in campo sociale, la possibilità di possedere beni, di svolgere un lavoro, di occuparsi di politica, di studiare, di sposarsi solo con il proprio consenso" (Ibidem, p. 99),

in seguito, viene detto:

Le leggi del diritto islamico elaborate dopo la morte di Maometto hanno però limitato progressivamente il ruolo della donna all'interno della casa e della famiglia, accentuando il suo dovere di obbedienza nei confronti del marito o del padre o del fratello maggiore [...] Oggi, rispetto a quella europea, la donna musulmana vive sicuramente in una condizione di maggiore dipendenza dall'uomo (Ivi).

L'ambivalenza è ciò che caratterizza il testo in questione, in quanto se da un lato vengono fornite importanti informazioni utili a distinguere le differenti prassi e ordinamenti sociali nei vari paesi arabo-musulmani rispetto alla condizione femminile (ad esempio la proibizione della poligamia in Turchia e Tunisia, così come il divieto sull'uso del velo nei luoghi pubblici), dall'altro tali prassi assumono la valenza di "eccezioni" rispetto alla visione predominante che vuole la donna araba ineguale rispetto sia all'uomo sia alle donne non musulmane.

Nel manuale *Storia e progetto 2* già dai titoli di due paragrafi – "Lo stato islamico è uno stato schiavista" e "Gli uomini possono avere fino a quattro mogli e un harèm" – si può dedurre il tono con cui verrà trattato l'argomento. Viene detto a proposito della poligamia:

I ricchi e i potenti, in realtà, tenevano un numero indeterminato di donne nel loro harèm, che significava 'luogo proibito' (agli altri uomini) dove vivevano centinaia di schiave con i figli avuti dai loro padroni. Le molte restrizioni cui sono tuttora soggette le donne musulmane – pur con tutte le differenze da nazione a nazione – hanno radici in quell'epoca e nell'esaltazione del ruolo militare dell'uomo che percorre il Corano. Sebbene Maometto, il 'profeta armato', rispettasse le donne ed esortasse i fedeli a trattarle con mitezza e giustizia, disse 'Un popolo governato da una donna non potrà mai vincere' (Corano, 5, 59:709). Gli uomini dell'islam non

hanno mai accettato di mettere in discussione questo precetto (Calvani, 2014, p. 163).

Il manuale *Il nuovo attualità del passato 2* (Chiauzza, Senatore, Storti & Vicari, 2010) sostiene:

Nel Corano, la donna 'vale' pressappoco la metà dell'uomo: la testimonianza di un uomo conta quanto quella di due donne; nelle eredità alla donna spetta la metà di quanto va al maschio con il suo stesso grado di parentela. La poligamia maschile è consentita: l'uomo cioè può avere più mogli e può anche ripudiarle. La donna deve essere totalmente sottomessa al marito, come avveniva del resto anche in altre società antiche e medioevali. Il Corano afferma che 'gli uomini hanno autorità sulle donne... Ammonite quelle di cui temete l'indocilità! Relegatele nei luoghi dove dormono! Battetele!' [...] Oggi, nei vari paesi musulmani, il Corano e la tradizione influenzano in misura molto differente la condizione della donna e la legislazione che la riguarda (matrimonio, successioni ereditarie, diritto di voto): in molti casi, tuttavia, l'emancipazione femminile, o almeno la parità giuridica tra i due sessi, è ancora lontana (Ibidem, p. 139).

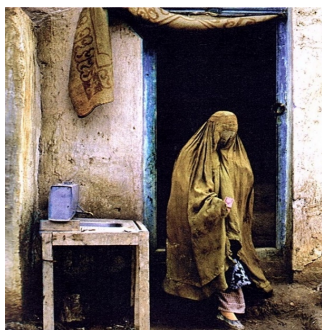
Emerge l'idea di una religione intransigente e retrograda che si accanisce con le donne, relegandole ai margini. Tale visione non può che acuire gli stereotipi già esistenti e provocare, come evidenziato dallo studio del Georg Eckert Institut, una "marginalizzazione simbolica" degli studenti di origine arabo-musulmana che frequentano le scuole europee e studiano sui manuali in questione.

Nel manuale *Le voci della storia 2* (Brancati, Pagliarani, 2010) vi è una scheda di approfondimento che riguarda la condizione della donna in Occidente e nel mondo islamico dal periodo medioevale fino all'epoca contemporanea. Se, per quanto concerne il passato il merito del testo è di sottolineare l'ineguaglianza del sesso femminile rispetto a quello maschile sia in Europa che nel mondo arabo-musulmano (in quest'ultimo, ad esempio, le donne ereditavano a differenza del primo), nella contemporaneità i diritti delle donne non verrebbero applicati in modo universale, in quanto:

in molti paese dell'Asia o dell'Africa, per motivi culturali o religiosi, le donne subiscono ancora forti discriminazioni che sfociano spesso nella violenza. Nei paesi islamici, ad esempio, la condizione femminile dipende spesso dal grado di severità con cui sono interpretate e applicate le norme del Corano; accade quindi che in

alcuni Stati uomo e donna non siano ritenuti uguali davanti alla legge e che molti dei diritti fondamentali delle donne – libertà di espressione, di circolazione, integrità della persona, per citarne solo alcuni – vengano sistematicamente violati (Ibidem, p. 156)

In questo caso il testo non consente la reale possibilità di differenziare i contesti in cui l'uguaglianza tra i sessi venga applicata o meno. Attraverso la generica espressione "in alcuni stati" del mondo arabo-musulmano non vengono fornite sufficienti delucidazioni circa le enormi differenze esistenti a livello nazionale per quanto concerne la condizione della donna.



Analizzando l'aspetto iconografico emerge che non vi sono nei manuali immagini che rappresentino donne non parzialmente o completamente velate. Anche la scelta delle immagini, dunque, in coerenza rispetto al testo e in misura ancora più radicale privilegia una raffigurazione stereotipata della donna arabo-musulmana.

In un altro caso – *Voci della storia e dell'attualità 3* (Brancati, Pagliarani, 2012) – immagini di donne che indossano il burqa sono inserite all'interno di un capitolo dal titolo "L'attentato dell'11 settembre 2001 e la guerra al terrorismo" (Ibidem, p. 579), generando così un'associazione esplicita tra terrorismo di matrice islamista e questione femminile.

Gli esempi qui riportati rappresentano uno spaccato rispetto a una più ampia rappresentazione del mondo arabo-musulmano nei libri di testo italiani (ma potremmo dire europei), i quali si basano su una concezione identitaria europeo-occidentale, dove la Mediterraneità, laddove presente, si limita ai paesi che si affacciano sulla sponda settentrionale.

Tale artificiosa operazione di 'sezionamento' della storia nazionale produce, tra le varie conseguenze, quella di un'eccessiva semplificazione delle dinamiche identitarie e dei processi di costruzione dell'appartenenza storica. Abbandonare l'ottica della complessità significa sancire una rottura ancora più profonda tra Nord e Sud del mare che per secoli è stato concepito come centro vitale dell'identità dei paesi che vi si affacciavano (Lucenti, 2018, p. 173).

Per quanto concerne il tema del terrorismo in tutti i testi in cui l'argomento viene trattato esso è rappresentato solo ed esclusivamente in relazione al mondo arabomusulmano ed è inserito non all'interno di un paragrafo sul terrorismo internazionale, bensì all'interno del capitolo sulla globalizzazione (manuale "EcoGeo"), sul mondo di oggi (manuale "Geografia. Territori e problemi") e all'interno di un paragrafo sulle religioni nel mondo (manuale "Geografia. Territori e problemi"). Nonostante il tema nello specifico venga affrontato in modo per così dire "neutro", scevro da estreme semplificazioni e venga (in parte) espressa l'ambiguità degli interventi da parte dell'Occidente in Afghanistan e in Iraq, colpisce il fatto che l'unica forma di terrorismo citato sia quello di matrice islamista. Ciò tende a creare un'associazione tra terrorismo in quanto fenomeno e Islàm. Altra pericolosa equazione, che in modo non troppo subdolo emerge dall'analisi dei manuali scolastici, è quella relativa a Islàm in quanto religione e fondamentalismo islamico. È eloquente, ad esempio, che il tema del fondamentalismo islamico venga inserito all'interno di un paragrafo sulle religioni nel mondo e che si parli di fondamentalismi religiosi senza citarne alcuna tipologia differente da quello di matrice islamista. Funge da rinforzo l'immagine di un "fondamentalista islamico iraniano che inneggia all'ayatollah Khomeini alla fine degli anni settanta", sempre all'interno dello stesso paragrafo sulle religioni nel mondo. Inoltre, non vengono indagate le cause politiche e sociali del fenomeno, tranne per quanto concerne generici asserti circa le disparità a livello di sviluppo:

Probabilmente la guerra al terrorismo richiede forme di cooperazione internazionale sul piano informativo (la cosiddetta intelligence) e, soprattutto, che si intervenga per sanare quelle ingiustizie che creano le condizioni in cui odio e fondamentalismo religioso trovano consenso, in particolare presso le popolazioni più svantaggiate (Geografia. Territori e problemi).

Il manuale "Voci della storia e dell'attualità 3" inserisce l'immagine di donne che indossano il burqa in un paragrafo dal titolo "L'attentato dell'11 settembre 2001 e la "guerra al terrorismo", creando così l'associazione tra questione femminile e terrorismo islamico.

Nel manuale "La storia in tasca 5" è presente una scheda di approfondimento dal titolo "Le ragioni di Israele e le ragioni di Hamas", in cui vengono messi a confronto i punti di vista divergenti dei due attori implicati. Se l'accostamento di due punti di vista antitetici e divergenti potrebbe rappresentare un valido esempio e stimolo a partire dal quale sperimentare insieme agli studenti il decentramento culturale, tale

occasione non viene affatto sfruttata, in quanto vengono comparati due soggetti non rappresentativi della maggioranza della popolazione, i quali, anziché incentivare la decostruzione degli stereotipi finiscono per acuirli. L'elemento di problematicità risiede nell'unicità del punto di vista; per esempio, per quanto concerne i palestinesi viene esposto unicamente quello degli estremisti, come se quest'ultimo fosse rappresentativo dell'ideologia di tutti i palestinesi. Il rischio di tale impostazione è di creare pericolose associazioni tra punto di vista di estremisti e Islàm. Consci del fatto che le vicende che interessano la Palestina e le prese di posizione all'interno di tale paese sono molto più complesse, la scelta di dar voce a coloro che incarnano la fazione più radicale è senz'altro discutibile. Tale esercizio, anziché far comprendere agli studenti la posizione e le ragioni di entrambi i gruppi e l'importanza di "relativizzare", "sospendere" il proprio punto di vista, come uno dei tanti possibili, al fine di comprendere quello dell'altro, finisce per confermare lo stereotipo sul mondo arabo-musulmano come ostile, incline all'estremismo e alla radicalizzazione ideologico-religiosa.

Secondo tale interpretazione nel mondo islamico prevarrebbero ostilità, bellicosità, violenza, tutti retaggi obsoleti di un passato concepito come premoderno dall'Occidente. Anche nel riassunto proposto, le cause della nascita dei movimenti integralisti e fondamentalisti vengono ricondotte a fattori endogeni e non vi è alcun accenno alle responsabilità politiche ed economiche occidentali legate alle disuguaglianze a livello globale. Si parla dell'intifada palestinese, ma non vi è alcun accenno alle rappresaglie e alle azioni militari israeliane, alcune delle quali (Sabra e Shatila ad esempio) sono state fermamente condannate dall'opinione pubblica internazionale e dello stesso popolo israeliano.

Un ulteriore esempio in cui vi è un accostamento di punti di vista contrapposti riguarda un testo in cui vengono messe a confronto due lettere, una di un soldato americano in Iraq e l'altra di Bin Laden:

La stretta al cuore che non ti molla mai al pensiero di casa, la nostalgia della famiglia, sapere che la vita ti sta passando davanti come un treno merci, la nostalgia per qualcosa di bello, per il trovarsi in un luogo sicuro, dove ci siano amore e buon umore e poesia e limonata fredda e lenzuola pulite.

Quel martedì benedetto, grazie agli aerei del nemico, essi (i diciannove terroristi) condussero un'operazione ardita e bella e abbatterono i totem dell'America, colpirono il Ministero della Difesa in pieno cuore, colpirono l'economia americana al fegato, gettarono il naso dell'America nella polvere e ne schiacciarono l'orgoglio

nel fango.

Se la prima lettera suscita nel lettore empatia e immedesimazione nei confronti del soldato, lontano dagli affetti e da casa, dalla normalità di una vita fatta di certezze e serenità, la seconda, riferendosi all'attentato dell'11 settembre 2001, suscita sconcerto e condanna circa la freddezza, lucidità e compiacenza con cui il "nemico" loda un atto terroristico tra i più cruenti nella storia, che ha sancito la condanna a morte di centinaia di persone innocenti. L'ottica è certamente eurocentrica, in quanto il soldato americano è andato ad uccidere, ma l'elemento della violenza rimane circostanziato al mondo islamico, mai all'occidente. I testi di questo genere dovrebbero essere finalizzati all'esercizio del decentramento culturale come competenza nel discente e non a confermare e radicare stereotipi già largamente diffusi verso il mondo arabo-musulmano.

In generale, possiamo dunque sostenere che in tutti i testi analizzati vi è una sovrapposizione tra diversi concetti, i quali vengono utilizzati come sinonimi e in ogni caso afferenti allo stesso ambito semantico: fondamentalismo, terrorismo, Islàm, questione femminile, mondo arabo, Medio Oriente.

Tali associazioni hanno come conseguenza quella di generare e acuire processi di razzismo, islamofobia e radicalizzazione, che non giovano alla lotta del fenomeno stesso e all'educazione al rispetto, riconoscimento, dignità dell'altro da sé. Come dimostrato dalla ricerca dell'Istituto Georg Eckert tra le molteplici conseguenze, quella di provocare, come già ricordato, una "marginalizzazione simbolica" degli studenti musulmani impedendo e ostacolando la concreta possibilità che essi si riconoscano in un modello di cittadinanza "europea".

VERSO LA CONCLUSIONE. A PROPOSITO DEGLI ESITI DELLA STORIA (GLOBALE) E DEI MANUALI

La ricerca condotta e proposta attraverso l'esemplificazione di alcuni aspetti relativi alla rappresentazione dell'Islàm nei manuali di storia, sottolinea, oltre all'importanza fondamentale dell'acquisizione del senso dello spessore storico del presente fin dalla prima età scolare, la necessaria e seria riflessione sull'uso del manuale stesso quale potente strumento per comunicare e apprendere la storia.

Per riassumere, a titolo esemplificativo e comparativo, proponiamo la seguente tabella che presenta alcuni passaggi dei manuali analizzati in merito alla narrazione

storica della donna islamica.

Temi	Velo	Integrazione	Diritti	Corano
	Esempio 1	Esempio 1	Esempio 1	Esempio 1
La donna	<p>«La cultura islamica vuole che le donne si coprano il capo quando si trovano in pubblico: è un precetto inderogabile di questa religione e la sua applicazione incide in modo sensibile sull'equilibrio dei rapporti tra uomo e donna.» (Geostoria. Il lungo presente 1. Dalla Preistoria a Giulio Cesare. Mondadori Education, Einaudi scuola, 2015, p. 380).</p>	<p>«Credi che il ruolo subordinato della donna in alcuni ambiti della società islamica possa facilitare o rendere difficoltoso il processo di integrazione dei credenti musulmani nelle società occidentali? Per quale motivo?» (Geopolis 2. Da Augusto al Mille. Mondadori Education, Einaudi scuola, 2013, p. 183).</p>	<p>«I diritti delle donne sono particolarmente disattesi nei paesi islamici, dove spesso non possono uscire di casa da sole, mostrare il volto in pubblico o, talvolta, guidare un'automobile» (Geopolis 2. Da Augusto al Mille. Mondadori Education, Einaudi scuola, 2013, p. 235).</p>	<p>«Il Corano e la tradizione influenzano in misura molto differente la condizione della donna e la legislazione che la riguarda (matrimonio, successioni ereditarie, diritto di voto): in molti casi, tuttavia, l'emancipazione femminile, o almeno la parità giuridica tra i due sessi, è ancora lontana» (Il nuovo Attualità del passato 2. Dal principato di Augusto all'Alto Medioevo, Pearson Italia, Paravia, 2010, p. 139).</p>
	Esempio 2	Esempio 2	Esempio 2	Esempio 2
	 <p>(La storia in tasca 5.</p>	<p>«La condizione femminile è al centro delle tensioni prodotte dal processo di modernizzazione in atto in molti paesi e terreno di scontro ideologico molto duro tra tradizionalisti e innovatori. A maggior ragione, la donna islamica che vive in Occidente è</p>	<p>«Nei paesi islamici, ad esempio, la condizione femminile dipende spesso dal grado di severità con cui sono interpretate e applicate le norme del Corano; accade quindi che in alcuni Stati uomo e donna non siano ritenuti</p>	<p>«Le molte restrizioni cui sono tuttora soggette le donne musulmane – pur con tutte le differenze da nazione a nazione – hanno radici in quell'epoca e nell'esaltazione del ruolo militare dell'uomo che percorre il Corano.</p>

<p><i>Dall'inizio del Novecento a oggi. Zanichelli, 2012)</i></p>	<p>sottoposta a influenze diverse: quella della cultura d'origine, spesso imposta dall'uomo (marito, padre, fratello) e quella della cultura occidentale, nella quale la posizione femminile nella società è caratterizzata dalla parità giuridica e dalla libertà dei comportamenti.» (<i>Corso di storia per il biennio. Dall'età di Augusto all'età di Carlo Magno</i>, Bompiani per la scuola, 2010, p. 199)</p>	<p>uguali davanti alla legge e che molti dei diritti fondamentali delle donne – libertà di espressione, di circolazione, integrità della persona, per citarne solo alcuni – vengano sistematicamente violati.» (<i>Le voci della storia 2. Dall'età di Augusto all'impero carolingio</i>. La Nuova Italia, 2010, p. 156).</p>	<p>Sebbene Maometto, il 'profeta armato', rispettasse le donne ed esortasse i fedeli a trattarle con mitezza e giustizia, disse 'Un popolo governato da una donna non potrà mai vincere' (Corano, 5, 59:709). Gli uomini dell'islam non hanno mai accettato di mettere in discussione questo precetto.» (<i>Storia e progetto 2, Dalla Roma imperiale all'Alto Medioevo</i>. A. Mondadori scuola, 2014, p. 163).</p>
---	--	---	--

Ancora troppo persistenti sono gli stereotipi e i pregiudizi presenti ben attestati dai dati dell'indagine qui proposti e dallo schema precedente e sui quali si espongono alcune necessarie considerazioni conclusive.

Dapprima, si ritiene che in ambito storiografico per valorizzare pienamente le acquisizioni delle ricerche analitiche e degli approfondimenti locali occorre ampliare gli orizzonti e la riflessione ai principali esiti della storia dell'umanità.

Nel tentativo di superare le angustie delle visioni nazionali e circoscritte, numerosi sono stati in questi ultimi decenni gli approcci a più ampio raggio allo studio e all'insegnamento delle scienze storiche anche in paesi che si sono sempre connotati per una forte tradizione storiografica di carattere squisitamente nazionale. A tale programmatica apertura è stata conferita la denominazione di "storia globale" o "world history" o "storia transnazionale", aprendo un ambito relativamente recente degli studi e delle ricerche storiche in cui il passato è indagato in una prospettiva globale (Di Fiore & Meriggi, 2011; Borghi 2016).

Ma cosa significa? Studiare tutta la storia del mondo, dell'esperienza umana

dalle origini fino ai giorni nostri? E la storia locale, tutto ciò che riguarda l'importanza della conoscenza del proprio contesto sociale di appartenenza, non rientra nell'insegnamento della storia globale?

La scelta e l'uso del manuale dovrebbe orientarsi nella constatazione che lo strumento si basi su due principali approcci che dovrebbero superare l'eurocentrismo, ancora troppo diffuso: da un lato l'*integrazione* (il sincretismo) attraverso il quale si evidenziano i processi storici che consentono di porre a confronto e individuare relazioni tra culture diverse, tra comunità di tutto il mondo che rivelano similitudini e parentele; e dall'altro la *differenza* (la discrepanza), con cui si sottolineano la varietà e quindi le peculiarità delle diverse esperienze umane e dei modelli sociali. In sintesi si tratta di riconoscere, distinguere e porre a confronto le costanti e le varianti, gli aspetti generali e quelli particolari che connotano le evoluzioni delle vicende umane in tutte le aree del mondo.

Si tratta di nuovi percorsi per l'apprendimento della storia, che benché non ancora consolidati, tentano di superare il tradizionale canone eurocentrico di approccio alla comprensione del passato nel quale il modello storiografico con baricentro occidentale è tuttora praticato e prevalente, ponendo l'attenzione sui diversi contesti del mondo, attraverso l'utilizzo di una prospettiva sovranazionale, sovranazionale e una proposta di conoscenza extraeuropea di tipo comparativo e interdisciplinare.

La storia intesa come successione continua di cambiamenti nel tempo, procede per processi evolutivi o di trasformazione, attraverso transizioni incessanti in cui sviluppi, fenomeni ed eventi, motivazioni e accidentalità, fattori ambientali e umani, contrasti e coincidenze si intrecciano, si urtano, rimbalzano, si deformano, scompaiono e riappaiono; influenzati da rapporti di causalità, ma anche di casualità, si attuano secondo svolgimenti a volte previsti altre volte imprevedibili. Tutto ciò confluisce a formare delle "congiunture", in altre parole quelle combinazioni eterogenee di situazioni e di fatti che, proprio per la loro complessità interna sono irripetibili. Ogni periodo della storia può essere visto come la combinazione di un'ampia gamma di concomitanti condizioni, circostanze, fattori, andamenti e variazioni di origine remota, recente o contemporanea.

Una storia dunque fatta di esiti, di contatti, in un cui ogni incontro viene mediato dai valori locali, che necessariamente cambiano sia i "nativi" portavoce di quei valori, sia chi si fa interprete di altri modelli. Riconoscere che la realtà in cui viviamo è solo uno dei mondi possibili, sia rispetto al passato, sia rispetto ad altre società contemporanee e future, implica la consapevolezza del carattere relativo e provvisorio

delle civiltà. I sistemi sociali sono complessi e in movimento; sta a noi individuare le condizioni che favoriscono o limitano il cambiamento o le permanenze.

La storia diviene in primo luogo scoperta di una pura alterità: in un dato periodo, in un certo luogo, vi erano uomini e donne che parlavano una particolare lingua, mangiavano determinati alimenti, abitavano e vivevano in certe abitazioni ed erano organizzati in date forme sociali, professando specifici culti e religioni; persone e gruppi che ci hanno lasciato un eterogeneo patrimonio di esperienze e conoscenze, poiché hanno contribuito, in quanto nostri antenati, a dare vita a ciò che oggi siamo, influenzando su tutti gli aspetti che ci riguardano quotidianamente, dagli strumenti e dai servizi di cui disponiamo alle comunicazioni e ai collegamenti che adoperiamo, dalle parole che utilizziamo ai cibi che mangiamo.

In quest'ottica, dunque, capire da dove veniamo e chi siamo, non significa chiudersi rigidamente in se stessi, senza lasciar spazio al dialogo e all'incontro con l'altro, ma al contrario può aiutarci a sentirci parte di una collettività eterogenea, composta da "tante radici", tutte uniche e necessarie, per arricchire l'orizzonte di cui tutti noi siamo tasselli indispensabili.

I manuali oggetto dell'indagine sono arricchiti da ottimi corredi iconografici e cartografici, talvolta non sempre ben posizionati con conseguente inesattezze tra narrazione storica e racconto per immagini, presentano molte attività che possono stimolare gli insegnanti o i formatori in attività da svolgersi in continuità e da correlare all'età scolare, volte ad un apprendimento attivo e partecipativo della storia.

Come? Provando ad individuare all'interno dei manuali poli di interesse che, partendo dall'osservazione dell'attualità, affrontano temi e periodi storici ad ampio spettro disciplinare: clima, acqua, risorse, inquinamento, squilibri del pianeta, migrazioni, confronti e convivenza tra culture. L'impostazione del manuale, inoltre, permette di ricorrere ad organizzazioni e metodi laboratoriali e di *cooperative learning*, intendendo per laboratorio un ambito comportamentale e metodologico in cui ogni conquista di conoscenza è frutto di un lavoro sia condiviso che individuale di progettazione e conduzione delle ricerche e di verifica, fruizione ed esposizione dei loro esiti.

Pur prendendo le mosse dalle realtà prossime e locali, è necessario che la scuola proponga una visione globale della storia che prenda spunto dalle situazioni attuali per aiutare a comprendere i tratti distintivi e gli esiti dei grandi processi di trasformazione e per consentire raffronti tra le impronte lasciate da popoli e culture. In questo quadro mondiale trovano spazio le principali fasi evolutive dell'umanità: dal popolamento del

pianeta, al differenziarsi delle attività in relazione all'ambiente, dalla rivoluzione agricola all'intrecciarsi di scambi e relazioni, dal consolidarsi di grandi imperi al lungo confronto tra nomadi e sedentari, dagli sconvolgimenti di antichi assetti all'edificazione di nuovi sistemi politico-territoriali dal sincretismo religioso all'affermarsi dei monoteismi. In quest'ampia prospettiva acquistano peso fenomeni complessi che hanno riscontri ben percepibili nell'attualità, come la salvaguardia dell'ambiente e delle risorse naturali, la diffusione delle religioni, le trasformazioni economiche, la formazione degli stati nazionali, la colonizzazione, l'industrializzazione, i conflitti sociali e le rivoluzioni, il sorgere di regimi totalitari, i conflitti mondiali, i movimenti di liberazione, l'affermarsi delle democrazie, i processi di globalizzazione e i loro effetti di sperequazione che inducono le popolazioni povere alle migrazioni.

Alla visione globale è dunque opportuno che si abbini una costante attenzione alla dimensione locale che, come coerente sviluppo delle esperienze propedeutiche di storia personale e familiare, consenta un più efficace raccordo tra presente e storia e la percezione dei caratteri identitari della comunità e del territorio. In questo contesto trovano spazio attività volte a valorizzare il patrimonio culturale assumendone consapevolezza e volontà di tutela e valorizzazione, anche attraverso l'apporto e la collaborazione di enti locali, musei, biblioteche e associazioni che attivino insieme alla scuola progetti di educazione integrata. D'altronde esiste un nesso inscindibile e un continuo reciproco richiamo tra micro e macrostoria; infatti non c'è niente di più globale di un oggetto prodotto in un contesto locale, dato che esso costituisce una risposta peculiare e specifica a bisogni e ad esigenze che solo apparentemente appartengono ad ambiti circoscritti, ma che derivano da esigenze, sollecitazioni e propensioni antropologiche e interculturali (Portera, 2000) dato che sono comuni, condivise e universali e si manifestano a scala planetaria.

Il manuale di storia è un sunto essenziale ma necessariamente parziale; esso è prima di tutto frutto di un'interpretazione storiografica di eventi e processi accaduti nel passato che per limiti di spazio non consente di accedere direttamente ai fatti, ma ne offre una rassegna generale e sintetica. Come una finestra che si apre su un vasto panorama, il libro di testo non può che condensare in uno sguardo complessivo le vicende e le evoluzioni che si son succedute nel tempo secondo un approccio storiografico. Gli studenti non hanno dunque accesso diretto agli eventi del passato, ma solo alla loro interpretazione da parte degli storici. Ciò comporta che solo ricorrendo all'uso delle fonti si possano problematizzare i fatti esposti dai manuali, sottoponendoli a quelle verifiche e critiche che consolidano l'apprendimento. È in questo ambito che

l'insegnante ha la possibilità di svolgere un'azione di mediazione dosando il ricorso alle fonti, facendo percepire la soggettività dei libri di testo e stimolando le capacità interpretative degli studenti.

Il ruolo del docente nell'uso del manuale è dunque fondamentale per fare in modo che gli alunni non ne traggano in modo acritico visioni rigide e indiscutibili; è pertanto indispensabile che alla base della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento/apprendimento vi sia una riflessione sull'uso che ne va fatto, perché esso sia quanto più utile e corretto.

Valutati i suoi limiti e gli equivoci che può indurre, il manuale si pone veramente per le sue potenzialità come uno strumento potente con cui agevolare la conoscenza della realtà e della storia e perciò va scelto e adottato con particolare attenzione e cura.

QUALE STORIA NELLA SCUOLA? STRUMENTI PER UNA SCELTA CONSAPEVOLE DEL MANUALE

La conoscenza storica contiene elementi basilari per la comprensione del presente e pertanto la scelta di procedere o meno nell'insegnamento della storia fin dai primi cicli diventa addirittura più importante e decisiva che in passato.

Il manuale (e il sussidiario), come ci siamo detti, non solo è una sintesi essenziale e parziale del passato. Esso è prima di tutto interpretazione storiografica di eventi e processi accaduti nel passato; non conosciamo realmente quei fatti: noi conosciamo la loro interpretazione. Il libro di testo condensa una breve sintesi nella quale troviamo la collazione di punti di vista, elaborazioni e tesi di scuole e di singoli studiosi che formano la tradizione storiografica (Borghi, 2016). Gli studenti e le studentesse non hanno dunque accesso ai fatti del passato, ma alla loro interpretazione, non hanno a che fare con gli eventi, con delle solidificazioni indiscutibili, ma con le proposte degli storici. Questo comporta che i fatti si possano discutere, sottoporre a verifica, modificare, arricchire, contraddire. Tale possibilità, tuttavia, rimane spesso solo teorica e non è sfruttata e realizzata rimanendo spesso vana se non vi è un insegnante che riesce a ridimensionare il potere dei libri di testo di assolutizzare la storia in storia generale, una ed unica.

Il ruolo del docente di fronte all'uso del sussidiario/manuale è fondamentale per fare in modo che gli alunni non costruiscano visioni distorte del passato, del presente e del futuro. È indispensabile che alla base della progettazione e

nell'attuazione del processo di insegnamento/apprendimento vi sia una riflessione sull'uso che ne va fatto, perché esso sia quanto più utile e corretto (Lucenti, 2020). Per le potenzialità e i pericoli in cui si può incorrere, il manuale/sussidiario si pone veramente come uno strumento potente con cui conoscere la realtà e la Storia e per questo non va sottovalutato, ma adottato nel migliore dei modi.

Secondo quanto risulta dalla ricerca e dalla sperimentazione didattica più aggiornata, che attribuiscono al manuale di storia e ai sussidiari la funzione di strumento di base per proporre e stimolare una conoscenza del passato quanto più ampia e ricca di aspetti vitali, si presentano di seguito alcuni parametri fondamentali per rendere confrontabili e valutabili i vari testi proposti. In base ad essi si sono individuate le diverse opzioni degli autori e degli editori, per verificare aggiornamento, efficacia, coerenza e qualità complessiva delle proposte, dei contenuti e della loro esposizione.

La griglia che segue è stata utilizzata per analizzare i diversi manuali oggetto dell'indagine e in ricerche sui sussidiari (Borghi & Dondarini 2016) e si propone come valido strumento per orientare la scelta dell'insegnante del manuale/sussidiario di storia.

I requisiti fondamentali

I requisiti fondamentali per un confronto fra i diversi sussidiari e manuali e rendere possibile una loro valutazione, sono:

- 1) Effettiva cura dell'efficacia didattica;
- 2) Competenza metodologica;
- 3) Pertinenza e aggiornamento di contenuti e trattazioni;
- 4) Chiarezza espositiva (confacente al grado scolastico);
- 5) Presenza di adeguati riferimenti alle fonti, ai dibattiti storiografici, agli strumenti di ricerca e di approfondimento;
- 6) Utilità, qualità e adeguatezza dell'apparato cartografico e iconografico (foto, disegni, grafici e tabelle);
- 7) Efficacia delle proposte operative.

Modalità di verifica

Lo strumento seleziona parametri di verifica dei suddetti requisiti, mediante 24 elementi di valutazione, articolati in 6 settori tematici. Alla somma dei voti di verifica

e alla loro media - che rispecchiano numericamente la presenza e la qualità di tali elementi - va poi aggiunta una valutazione generale sull'efficacia, la pertinenza e la coerenza complessive.

GRADI DI VALUTAZIONE:

Livello	0	1	2	3	4
Valutazione	assente o del tutto insufficiente	insufficiente	sufficiente	buono	ottimo

Sezioni e argomenti di cui verificare presenza e qualità

I criteri di cui verificare la presenza e la qualità sono:

1. *Giustificazioni e stimoli alla conoscenza del passato* (l'esposizione dei nessi tra presente e passato costituisce uno stimolo indispensabile per rendere interessante l'apprendimento della storia, senza farlo percepire come astratto e mnemonico)

Valutazioni

B.1: pertinenza delle argomentazioni;

B.2: chiarezza espositiva;

B.3: coerente svolgimento delle premesse nel contesto globale del manuale.

2. *Terminologie, distinzioni ed elementi basilari per lo studio della storia*

(precisare il significato dei termini previene equivoci sulla presunta oggettività dei testi storiografici e può indurre ad una partecipazione attiva all'apprendimento e ad eventuali saggi di ricerca)

Gli argomenti fondamentali che debbono esser trattati in proposito sono:

1) Le relazioni tra fatti, interpretazioni e conoscenze (Storia>storiografia>conoscenza storica> ricerca storica> provvisorietà delle interpretazioni e progressi conoscitivi)

2) Le fonti delle ricerche e delle conoscenze (molteplicità della natura e della morfologia delle fonti; specificità e interdisciplinarietà delle ricerche);

3) La cronologia:

a) varietà di durata e portata di eventi, fenomeni, processi evolutivi.

b) costanti e varianti; continuità e cesure;

c) periodizzamento e suo relativismo.

Valutazioni

C.1: pertinenza delle argomentazioni;

C.2: chiarezza espositiva;

C.3: coerenza dello svolgimento delle premesse nel contesto globale del manuale.

3. *Contenuti e trattazioni* (pertinenza e aggiornamento dei contenuti)

Valutazioni:

D.1: Affrancamento da visioni globali di carattere ideologico o religioso.

D.2: Ricerca dei rapporti tra eventi, fenomeni, persistenze e trasformazioni (casualità, causa-effetto, processi evolutivi, sistemi dinamici complessi, continuità e fratture).

D.3: Ampiezza di orizzonti spazio-temporali (policentrismo o monocentrismo).

D.4: Attenzione per temi guida e concetti generali (territorio, società, mentalità, cultura, vita quotidiana).

D.5: Collegamenti interdisciplinari (geografia, antropologia, archeologia, economia, arte, letteratura, tecnologia...).

D.6: Saggi di approfondimento di singole tematiche.

D.7: Aggiornamento dei contenuti rispetto alle acquisizioni della ricerca storica.

4. *Esposizione (criteri espositivi)*.

Valutazioni

E.1: Comprensibilità e concretezza dei testi.

E.2: Distinzione tra fenomenologia ed eventi.

E.3: Equilibrio tra nozioni e conoscenza generale.

5. *Corredo cartografico e iconografico* (apparato cartografico (carte geografiche tematiche) e iconografico (fotoriproduzioni, disegni, schemi, grafici e tabelle).

Valutazioni:

F.1: Adeguatezza del corredo cartografico.

F.2: Abbondanza, pertinenza e qualità delle fotoriproduzioni e dei disegni.

F.3: Percettibilità e pertinenza di tabelle, schemi e grafici

Valutazione generale:

Considerazioni sull'adeguatezza generale al livello scolastico e sulla coerenza complessiva tra obiettivi, contenuti ed esposizione.

6. *Proposte operative* (finalizzate a promuovere l'impegno attivo, sia personale che collettivo, a scapito di un apprendimento esclusivamente mnemonico).

Valutazioni

G.1: Questionari sugli argomenti svolti.

G.2: Questionari di attivazione delle capacità interpretative e di sintesi.

G.3: Proposte di ricerca territoriale.

G.5: Proposte di ricerca dei precedenti storici di situazioni e vicende attuali.

G.4: Stimolazioni multimediali alternative (proposte di film, giochi, musiche).

BIBLIOGRAFIA

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge UP; trad. it. (1973): *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia.

Bellan, A. (2013). *Teorie della reificazione o reificazione della teoria?*, in Id. (a cura di), *Teorie della reificazione*. Mimesis.

Bevilacqua, P. (2000). *Sull'utilità dell'insegnamento della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Donzelli.

Bausinger, H. (1988). "Name und Stereotyp", in Gerndt, H., (a cura di), *Stereotypvorstellungen im Alltagsleben*, Münchner Vereinigung für Volkskunde, 13-19.

Bolognesi, I., & Lorenzini, S. (2017). *Pedagogia e inle. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bononia University Press.

Borghesi, B. (a cura di, 2020). *La storia siamo noi. Eredi e protagonisti della storia. Studi in onore di Rolando Dondarini*. Minerva, 15-50.

Borghesi, B. (a cura di, 2017). *Luce sui secoli bui. Lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento della storia medievale. Questioni preliminari di metodo*. Patròn.

Borghesi, B. (2016). *La storia. Indagare, apprendere, comunicare*. Patròn.

Borghesi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la didattica della storia. *Didattica della storia, I*, 1-20.

Boutan, P., Maurer, B., & Remaoun, H. (2012). *La méditerranée des méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*, L'Harmattan.

Callari Galli, M. (1998). *Pensare la diversità. Idee per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi.

Catarci M. (2011), *Decolonizzare l'educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale*, in Fiorucci, M. (a cura di). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, 68-81.

- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, *Histoire del'éducation*, 117, 7-56.
- Cortella, L. (2013). *Formazione e scomposizione di una teoria. Storia e prospettive del concetto di reificazione*, in Bellan, A. (a cura di), *Teorie della reificazione*. Mimesis, 17-20.
- Dondarini, R. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Pàtron.
- Dondarini, R. (2012). *Quel tempo chiamato Medioevo. Mille anni di vicende, trasformazioni e antefatti della nostra storia*. Liguori.
- Georg Eckert Institut (2011). *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England*, Kröhnert-Othman, Kamp, Wagner, (a cura di): <http://repository.gei.de/handle/11428/172>.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode. Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr; trad. it. (1972): *Verità e metodo*. Bompiani.
- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B., & Chein, I. (1969). *Prejudice and Ethnic Relations*, in Aronson, L. (a cura di): *The Handbook of Social Psychology*. Reading Mass , 5, 37-76.
- Jackson, R. (2019). *Religious education for plural societies*. Routledge.
- Lange, J. E., & Strangor, C. (1994). Mental Representations of Social Groups. *Advances in Understanding Stereotypes and Stereotyping. Advances in Experimental Social Psychology*, 26, 357-416.
- Di Fiore, L. & Meriggi, M. (2011). *World history. Le nuove rotte della storia*. Laterza.
- Lucenti, M. (2018). *Storie altre. Il mondo arabo-musulmano e l'occidente nei manuali di Italia e Tunisia*. Aracne.
- Lucenti, M. (2020). Scelta e uso del manuale: analisi delle pratiche didattiche e delle competenze interculturali degli insegnanti, in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 20/20.
- Lucenti, M. & Hirsch, S. (2020). I manuali danno accesso all'altro in classe? Un'analisi comparativa tra l'Italia e il Québec. *Educational reflective practices*, 1/2020, 92-116.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Éditions Karthala.
- Mazzara, B. M. (1998). *Appartenenza e pregiudizio. Psicologia sociale delle relazioni interetniche*. Carocci.
- Mc Andrew M., Béchir, O., & Helly, D. (2009). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires quebécois de langue

- francaise du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39 (3), 173-188.
- Mills, J., & Polanowski, J. A. (1997). *Ontology of Prejudice*, Rodopi.
- Pepicelli, R. (2012). *Il velo nell'Islam. Storia, politica, estetica*. Carocci.
- Pingel F. (a cura di, 2003), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Portera, A. (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM.
- Procacci, G. (2005). *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Carocci.
- Taguieff, P. A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. La découverte.
- Salih, R. (2008). *Musulmane rivelate. Donne, Islam, Modernità*. Carocci.
- Unesco (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (2006).
- Vecchioni, F. (2020). *Pregiudizi inconsapevoli. Perché i luoghi comuni sono sempre più affollati*. Mondadori.
- Zijderveld, C. (1987). *On the Nature and Functions of Clichés*, in *Erstarrtes Denken*, Gunter Narr, 26-40.

Manuali consultati

- Amerini, F., Zanette, E., Tincati, C., & Dell'Acqua, M. (2014). *Limes 1. Corso di storia e geografia*. Pearson Italia, B. Moondadori.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2015). *Nuovo dialogo con la storia e l'attualità 1. Dal Mille al Seicento*. La Nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2012a,). *Dialogo con la storia e l'attualità 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, La Nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2010a, b). *Le voci della storia 1. Dalla preistoria all'età di Cesare. Le voci della storia 2. Dall'età di Augusto all'impero carolingio*. La Nuova Italia.
- Brancati, A., & Pagliarani, T. (2012b, c, d). *Voci della storia e dell'attualità 1. Dal Mille alla metà del Seicento. Voci della storia e dell'attualità 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento. Voci della storia e dell'attualità 3. L'età contemporanea*. La Nuova Italia.
- Calvani, V. (2014a, b). *Storia e progetto 1. Dalla Preistoria alla Roma repubblicana. Storia e progetto 2. Dalla Roma imperiale all'Alto Medioevo*. A. Mondadori scuola.
- Cantarella, E., Guidorizzi, G., & Fedrizzi, E. (2013). *Geopolis 2. Da Augusto al Mille*. Mondadori Education, Einaudi scuola.

- Cantarella, E., & Guidorizzi, G. (2015). *Geostoria. Il lungo presente 1. Dalla Preistoria a Giulio Cesare*. Mondadori Education, Einaudi scuola.
- Castronovo, V. (2013). *Geografia del nostro mondo 1. Italia, Europa*. La Nuova Italia.
- Chiauzza, M., Senatore, F., Storti, F., & Vicari, F. (2010). *Il nuovo Attualità del passato 2. Dal principato di Augusto all'Alto Medioevo*. Pearson Italia, Paravia.
- Clemente, G. (2010). *Corso di storia per il biennio. Dall'età di Augusto all'età di Carlo Magno*, Bompiani per la scuola.
- De Luna, G., & Meriggi, M. (2012a, b, c). *Il segno della storia 1. Dall'XI secolo alla metà del Seicento.). Il segno della storia 2. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento. Il segno della storia 3. Il Novecento e il mondo contemporaneo* Pearson Italia, Paravia.
- Di Caro, G., Cristino, N., & Castellano, G. (2014). *Storia & Geo 2*. De Agostini scuola, Petrini.
- Dinucci, M., & Pellegrini, C. (2014), *Geolaboratorio. L'Europa e il mondo nel ventunesimo secolo*. Zanichelli.
- Fossati, M., & Luppi, G. (2015). *Svolte 1. Dalle prime civiltà all'età di Cesare*. Pearson Italia, B. Mondadori.
- Iarrera, F., & Pilotti, G. (2010). *Geografia. Territori e problemi. Essenziale, paesi extraeuropei*. Zanichelli.
- Lupo, F. (2016), *Geografia generale ed economica*. SEI.
- Paolucci, S., & Signorini, G. (2012). *La storia in tasca 5. Dall'inizio del Novecento a oggi*. Zanichelli.
- Sofri, G., & Sofri, F. (2010). *Ambienti, popoli, idee. Continenti e paesi*. Zanichelli.
- Tincati, C., & Dell'Acqua, M. (2014). *Eco Geo. Strumenti e temi di geografia economica*. Pearson Italia, B. Mondadori.

ⁱ *The Current Status or Representations of Islam and Muslims in Textbooks in European Countries – Germany, Austria, France, Spain and England:*
http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y