I.R.R.E. MARCHE

REGIONE MARCHE

Assessorato alle Politiche Sociali

CULTURA, CULTURE, INTERCULTURE!

Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria

a cura di
Giovanna Cipollari e Agostino Portera

Centro regionale di documentazione ed analisi per l'infanzia, l'adolescenza e i giovani

Si ringraziano:

- ♦ le Case Editrici Ardea, Capitello, Cetem, De Agostini, Fabbri, Giunti, Raffaello che hanno fornito i testi scolastici
- ♦ gli insegnanti delle scuole marchigiane che hanno aderito al Progetto

Hanno collaborato:

- ♦ M. Boriani, F. Bruni, E. Buratti, A. Gregorini, R. Pergolini - IRRE Marche
- ♦ M. Ferretti, M. Pratissoli, M.G. Quagliani, S. Sandroni - CVM (Comunità Volontari per il Mondo)
- ♦ A. Marziali, Assistente Amministrativa IRRE Marche

Il progetto e la realizzazione grafica della copertina è di V. Giannicola - classe 2G O.G.P. Istituto Professionale "Francesco Podesti" - Ancona

I.R.R.E. Marche

Regione Marche

Cultura, culture, intercultura

Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria

a cura di
Giovanna Cipollari e Agostino Portera

Ancona 2004

INDICE

Introduzione *di Marcello Secchiaroli* ..... pag. 7

Presentazione *di Marina Filipponi* ..... " 9

Premessa *di Giovanna Cipollari* ..... " 13

Importanza dei libri di testo, finalità e metodologia della ricerca
di Agostino Portera ..... " 19

Glossario minimo indispensabile *di Agostino Portera* ..... " 27

Il Progetto "Oltre l'Etnocentrismo" e la ricerca sui libri di testo
a cura di Giovanna Cipollari ..... " 41
1. Stato dell'arte del Progetto ..... " 41
2. La ricerca sui libri di testo ..... " 45
   2.1. Ipotesi ..... " 45
   2.2. Obiettivi ..... " 48
   2.3. Modalità ..... " 49
   2.4. Selezione dei testi ..... " 51
   2.5. Procedure del percorso ..... " 55

L'analisi dei libri di testo
a cura dello staff IRRE - CVM e dei docenti delle scuole delle Marche ..... " 59
3. I libri di testo ..... " 59
   3.1. I libri di lettura ..... " 59
   3.2. I libri di religione ..... " 138
   3.3. I sussidiari ..... " 175
   3.4. L'esperienza dell'Istituto Comprensivo "G. Binotti" di Pergola ..... " 281

I risultati della ricerca *di Giovanna Cipollari* ..... " 289
4. Valutazione ..... " 289
   4.1. Libri di lettura ..... " 290
   4.2. Libri di religione ..... " 297
   4.3. Sussidiari ..... " 300
   4.4. Conclusioni e prospettive ..... " 314

Confronti con ricerca precedente e riflessioni pedagogiche
di Agostino Portera ..... " 321

Bibliografia ..... " 333

Appendice ..... " 337
   1. I docenti ricercatori ..... " 337
   2. Testi per la Scuola Elementare adottati nella Regione Marche ..... " 339
   3. La griglia di analisi ..... " 344

Introduzione

Marcello Secchiaroli
Assessore regionale Politiche Sociali

Le Marche hanno conosciuto, nel volgere di un decennio, un aumento notevole di popolazione immigrata passando dalle 10.000 unità del 1994 alle 47.169 del 2003. La celerità d'insediamento, la diffusione in tutto il territorio e la stabilità delle presenze hanno cambiato il volto e la geografia della nostra Regione, chiamata ad attivare servizi e strutture d'accoglienza per integrare i nuovi arrivati nel tessuto territoriale. Nel momento in cui si sono avviate politiche di risposta all'emergenza, si è contemporaneamente preso atto di essere di fronte ad una congiuntura storica che richiede una trasformazione delle stesse strutture, non più adeguate ad affrontare i bisogni di una società multietnica. I cambiamenti, per avere esiti positivi, esigono ampi consensi e condivisione d'intenti per cui da subito si è evidenziata la dimensione educativa di corrette e democratiche politiche sociali. Se la casa, il lavoro, la sanità rappresentano diritti essenziali per chi lascia il proprio paese d'origine, è altrettanto vero che spetta alla cultura la capacità di dare una risposta alle aspettative di miglioramento sociale che alimentano i progetti di vita di tutti: migranti e autoctoni. L'acquisizione di una sicurezza economica è elemento indispensabile, ma non sufficiente a garantire la pace sociale che richiede un progetto politico più raffinato e profondo. Le società europee a più lunga memoria d'immigrazione hanno, infatti, dimostrato che gli investimenti economici necessitano di un'adeguata sensibilità interculturale. Francia, Svizzera, Germania, Gran Bretagna, già da trenta o quarant'anni hanno iniziato ad affrontare il problema, ma la recrudescenza di forme di xenofobia e violenza in tutta Europa

mostrano il limite di soluzioni che hanno concepito politiche d'intervento senza mettere in discussione le proprie strutture istituzionali e le modalità di formazione. Cambiando la composizione sociale, gli stati europei hanno promosso politiche migratorie relegandole ad azioni ad hoc, o comunque speciali, per soggetti da considerare come ospiti e minoranze marginali rispetto ad un sistema rimasto sostanzialmente invariato e monoculturale. La politica assimilazionistica della Francia, quella del *melting pot* o della *salade* di matrice anglosassone, quella dell'ospitalismo tedesca hanno evidenziato i loro limiti per la sostanziale incapacità di far diventare interculturali le strutture delle nuove società già di fatto multietniche e multiculturali. La sfida cui la Regione Marche cerca di dare risposta è quella di costruire uno spazio pedagogico nuovo in grado di promuovere l'arte dell'incontro che dalla scuola si diffonda alla realtà circostante. La nostra Regione e la stessa città d'Ancona hanno vissuto periodi storici di grande splendore, quando dalmati e levantini coloravano nel passato le nostre vie, come attestano numerose cronache del '500, a dimostrazione che il vivere insieme tra soggetti di diversa etnia, religione e cultura può tramutare la congiuntura in risorsa. Il dialogo, la contrattazione e la condivisione di nuove regole hanno bisogno di una formazione che va curata ed alimentata sui banchi di scuola, quegli stessi banchi in cui siedono vicini i soggetti che sono chiamati a costruire una nuova cittadinanza. Ciò richiede la decostruzione di visioni monoculturali che, conservando stereotipi e pregiudizi, compromettono l'interazione tra i diversi soggetti della nuova società planetaria. Il mantenimento di una visione etnocentrica è tanto più inquietante quando passa attraverso gli strumenti del sapere e, in particolare, attraverso i libri di testo. In questo quadro di riflessioni s'inserisce l'intervento degli Assessorati alle Politiche Sociali e all'Istruzione Scolastica della Regione Marche che ringrazia l'IRRE Marche per aver accolto l'istanza del territorio di coniugare servizi sociali e cultura, innovazione e formazione, pluralismo e pace.

Presentazione

Marina Filipponi
presidente IRRE Marche

L'IRRE Marche, Istituto di Ricerca Educativa a servizio delle scuole del territorio regionale, ha attivato, a partire dagli anni '80, iniziative di studio e aggiornamento a supporto dei bisogni formativi dei docenti chiamati ad operare in una società sempre più multietnica e multiculturale. In linea con una serie di norme, indicazioni e direttive dell'Unesco a livello mondiale, del Consiglio d'Europa a livello europeo e del MIUR a livello nazionale, il nostro Istituto ha colto l'urgenza di rispondere all'esigenza di costruire nuovi modelli di convivenza civile. L'Educazione interculturale delinea dunque l'orizzonte di senso di tutta la società e in primis della scuola, il cui impegno educativo deve orientare la cultura verso forme di dialogo e d'incontro ancora inedite per l'allargamento degli orizzonti dell'attuale società globalizzata.

L'IRRE Marche si è avvalso della professionalità e dell'apporto scientifico del prof. Elio Damiano, docente di didattica generale all'Università di Parma per coordinare il progetto "Oltre l'etnocentrismo" che fa da sfondo alla presente pubblicazione. Operare all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento in un'ottica di cambiamento richiede sollecitudine e partecipazione degli insegnanti che, con la loro professionalità, rappresentano energie attive e decisive per garantire l'efficacia dell'innovazione. L'Istituto si è rivolto ai docenti che ha sempre considerato risorse preziose, per condividere e realizzare il progetto la cui finalità è la diffusione di una nuova *forma mentis*. L'umanizzazione del cittadino planetario del Terzo Millennio richiede, infatti, il superamento di rigide ottiche monoculturali ed etnocentriche, come già da qualche tempo indicato da tutto un filone di pensiero del Novecento, fra cui Buber, Levinas, Habermas, Sundermeier. L'"arte dell'in-

contro" è alla base dell'intero processo formativo che mira ad educare le nuove generazioni alla gestione del conflitto già in atto tra culture e religioni diverse.

All'interno di questa cornice di riferimento, la presente pubblicazione prende in esame un tratto del percorso del Progetto, presentando ed illustrando il lavoro sull'analisi realizzata sui libri di lettura, di religione e sui sussidiari più diffusi nelle scuole primarie del territorio marchigiano nell'anno scolastico 2002-03. La normativa sull'Educazione interculturale rimanda alla C. M. n. 20 del 25/01/94 che auspica «un impegno delle case editrici e degli autori per lo sviluppo, nei libri di testo, dei motivi interculturali» ed orienta la letteratura scolastica verso il superamento di visioni etnocentriche alimentate da pregiudizi e stereotipi che ostacolano la convivenza civile.

Gli insegnanti marchigiani hanno costituito laboratori di ricerca-formazione in "scuole provinciali d'area", nelle quali si sono incontrati più volte con il supporto tecnico scientifico di uno staff d'esperti, formato da ricercatori dell'IRRE Marche, della Comunità Volontari per il Mondo, dell'Istituto Regionale per la Storia del Movimento di Liberazione nelle Marche.

Un grazie sincero va in particolare al prof. Agostino Portera del Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona che ha seguito questa prima fase del Progetto con l'incarico di direttore scientifico.

Si ringrazia altresì l'Assessore alle Politiche dell'Istruzione Scolastica e Sociali della Regione Marche, dott. Marcello Secchiaroli il quale ha reso possibile la pubblicazione dei risultati della Ricerca, con effetti di diffusione, oltre che di riflessione documentaria sullo stato dell'arte dell'editoria scolastica.

Infine si esprime un sentimento di viva gratitudine alle Case Editrici Ardea, Capitello, Cetem, De Agostini, Giunti, Fabbri, Raffaello, che hanno fornito i testi ai docenti-ricercatori e hanno creduto nella collaborazione sinergica tra società editoriali, enti di ricerca e docenti. Il loro contributo ha permesso di aprire nelle Marche una via innovativa che vede sempre più urgente la costituzione di reti integrate per il miglioramento e l'efficienza delle agenzie educative e culturali, convergenti alla realizzazione di risposte sempre più adeguate ai bisogni dell'odierna società.

Con questo spirito l'IRRE Marche riconferma il proprio intento di operare a servizio delle scuole, collaborando e confrontandosi con altre iniziative d'Educazione interculturale al fine di contribuire ad educare nella società multietnica del terzo Millennio.

Premessa

Giovanna Cipollari
ricercatrice IRRE Marche

La natura costitutiva dell'"io contemporaneo" fa emergere un'identità "multipla", una e plurale.

L'uomo che, via Internet, comunica al di là degli oceani, che *chatta* con soggetti d'altre culture e d'altri continenti, che viaggia e "migra" virtualmente e/o realmente, non è più il cittadino stanziale di una società nazionale che ha caratterizzato la storia contemporanea fino a ieri.

Il modello antropologico del Terzo Millennio è l'*Homo Migrans*, l'uomo che in quanto *sapiens* è capace di «adattarsi agli ambienti più disparati, declinando il cambiamento a carico dell'ambiente stesso, fino a creare ambienti su misura dei suoi bisogni e progetti. Ed è proprio la cultura che esprime e sintetizza quest'attitudine – migratoria, adattiva ed adattante – iscritta biologicamente nella struttura "generalistica" dell'*homo sapiens*»[1].

Il passaggio dall'*homo civis* all'*homo migrans* chiama in causa il problema "educativo", che a sua volta coinvolge quello "epistemologico" e "metodologico" in una visione paradigmatica e sistemica, alimentata dal principio ologrammatico: nel "villaggio globale" dei nostri giorni ogni elemento richiama il tutto, in una logica d'interconnessioni ed interdipendenze in grado di sottolineare le relazioni responsabili dei diversi nodi della nuova rete planetaria.

L'"educazione", da sempre, sostiene un processo di formazione idoneo a promuovere nei soggetti in apprendimento uno spirito critico con cui leggere la società del proprio tempo, in un'ottica teleologica di miglio-

[1] Cfr. Damiano E., *Homo migrans: discipline e concetti per un curricolo di Educazione interculturale a prova di scuola*, F. Angeli, Milano, 1998, pag. 42.

ramento dell'esistente. Lo specifico strumento cui la scuola ricorre nella sua finalità educativa è la cultura o, ancor meglio, i saperi scientificamente legittimati a sostenere il modello antropologico di riferimento della società educante in un'interazione continua tra antropologia ed epistemologia. Le discipline scolastiche interpretate e lette con canoni monoculturali ed etnocentrici hanno risposto, più o meno validamente, ai bisogni formativi del Soggetto *civis* di uno stato nazionale ritmato da tempi generazionali. Il problema che si presenta alle soglie del Terzo Millennio è come affrontare l'educazione del soggetto *migrans* dei nostri giorni. Oggi non si possono più formulare ipotesi di formazione stabili, durature o, comunque, "date". Nell'era delle continue trasformazioni e delle comunicazioni rapide e veloci i saperi, che costituiscono da un lato il vero capitale del mondo attuale e dall'altro la modalità educativa specifica della scuola, devono essere aperti, molteplici, dinamici, processuali, a servizio della costruzione di un'identità complessa non più solo nazionale, ma anche europea e cosmopolita.

L'"epistemologia", che organizza le conoscenze in funzione dell'orizzonte educativo, esige una revisione dei saperi da interpretare con chiavi di lettura e canoni inediti rispetto a quelli monoculturali ed etnocentrici, insufficienti ad alfabetizzare i soggetti "migranti" del nuovo villaggio globale. Oggi culture, etnie, popoli, religioni, tradizioni ed usi diversi non solo s'incontrano, ma "si scontrano", laddove prevale una rigidità di pensiero non in linea con le istanze dei nuovi processi educativi. I flussi migratori dei nostri giorni, gli allievi immigrati che frequentano le nostre scuole, non rappresentano dunque un'anomalia del sistema, ma ne rivelano piuttosto la patologia. La scuola italiana continua a considerare gli stranieri come soggetti deboli "perché non stanziali" e reputa storia solo quella degli esseri "che stanno fermi" anche quando ormai tutti "si muovono". Così pullulano progetti d'Educazione interculturale ad hoc[2], per inserire il diverso nella nostra cultura con la convinzione che quest'ultima è intoccabile, perché superiore rispetto alle altre. I processi d'innovazione si limitano a toccare i problemi di metodo, organizzazione e relazione

[2] Si fa riferimento a progetti che rappresentano solo proposte occasionali o specifiche, dirette prevalentemente all'inserimento dell'immigrato in contrasto con un'Educazione interculturale da intendersi come un nuovo modo di educare e da assumere come finalità educativa del POF.

in un approccio di tipo funzionalista che continua a separare compiti e ruoli, senza collegarli tra loro in una visione d'interdipendenza. La complessità dei saperi esige, oggi, un approccio unitario che richiede un unicum di metodo e contenuto, d'affetti, sentimenti, comportamenti: negli oggetti culturali, a scuola, trovano legittimazione e sostanza tutti gli altri elementi tra loro interconnessi. Se l'epistemologia continua ad avallare chiavi di lettura eurocentriche che misurano lo sviluppo con canoni occidentali legati alle scoperte tecnologiche e scientifiche, nessuna dinamica d'accoglienza avrà la virtù di favorire l'arte dell'incontro che a scuola è frutto di un processo d'insegnamento-apprendimento costruito con una *forma mentis* orientata dalle finalità educative. Anche quando ormai tutto si sposta, viaggia, migra, la scuola rischia di difendere – al di là di una parete di facciata che non tocca il cuore del curricolo – una monocultura che non risponde alle istanze formative degli allievi di una società già di fatto multiculturale. La scuola, attraverso una nuova organizzazione dei saperi, deve oggi più che mai rispondere alle veloci trasformazioni sociali fino a divenire la stella polare che indica il "verso dove" orientare le nuove generazioni. La cultura si muove dall'esistente e va oltre: lo depura, con la metacognizione, dai punti critici e deboli e promuove quel processo di continua umanizzazione che oggi si sostanzia nell'arte dell'incontro tra i "diversi" soggetti di una società già di fatto cosmopolita, ma non ancora interculturale.

Nuovi canoni, nuove chiavi di lettura dei saperi, fino a ieri chiusi entro i confini delle specializzazioni disciplinari, chiamano in causa "modalità innovative" di costruzione delle conoscenze. La pratica di un pensiero complesso ha per fondamento una problematicità strutturale. L'istanza di superare visioni monoculturali richiede un pensiero antidogmatico in grado di relativizzare il proprio sistema di idee e contestualizzarlo per evitare di interpretare il proprio presente o l'altrui realtà con categorie concettuali assolute e generalizzate, al di là delle specifiche situazioni, istanze e bisogni. La *forma mentis* dell'*homo migrans* è «capace di decentrarsi, di allontanarsi dai propri riferimenti mentali e dai propri valori, di andare verso le altre culture per riconoscere e comprendere le differenze e le analogie; capace, inoltre, di tornare nella propria cultura avvalendosi dell'esperienza del confronto, per valutare con maggior consapevolezza la propria specificità nei suoi aspetti di positività e nega-

tività»[3]. Questo modo di pensare e di essere va alimentato dalla scuola che rende consapevoli i soggetti in apprendimento che i saperi sono costruzioni, procedure di conoscenza, per cui gli avvenimenti ed il loro livello puramente fenomenologico non sono altro che la rappresentazione di un dato informativo statico; solo lo scandaglio ermeneutico, interpretativo, storicizzato e problematizzato consente un avvicinamento alla conoscenza del dato stesso con la contestuale consapevolezza della sua variabilità nel tempo e nello spazio. Quest'approccio euristico privilegia:

- un'attività di ricerca e di laboratorio ovvero una *didattica del fare*[4] che rende gli allievi protagonisti e soggetti educati alla relazione cooperativa;
- la gestione del conflitto cognitivo che si genera nell'ascolto, nell'empatia, nel dialogo e nella contrattazione argomentata tra idee diverse;
- la pratica della curiosità e del dubbio, come alimento generatore di interesse per tutto ciò che non si conosce o che erroneamente si crede di conoscere, perché la verità è un cammino in perenne costruzione;
- la lettura complessa e problematica del "ciò che si vede" per coglierne il livello segnico e simbolico.

Dopo una sezione iniziale fuori campo, dedicata a presentare le idee di fondo e il progetto "Oltre l'etnocentrismo" da cui prende avvio la ricerca sui libri di testo, la pubblicazione è divisa in tre parti.

La prima parte ha lo scopo di illustrare le motivazioni e l'impostazione della ricerca, che usufruisce della metodologia di una precedente indagine realizzata sui libri di testo presso il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona[5]. Nel primo capitolo si registra l'iter di articolazione del Progetto con l'attenzione all'analisi dei bisogni formativi delle scuole del territorio marchigiano. Nel secondo si profila l'ipotesi della presenza nei libri di testo di elementi finalizzati a sostenere una visione antropologica dell'uomo cittadino di una società locale e nazionale, dissonante con le

[3] Cfr. F.Pinto Minerva, *L'Intercultura*, Laterza, Bari, 2002.
[4] Nella presente proposta l'attività laboratoriale rafforza il compito dell'insegnante in grado di attivare gli allievi, trasformando il suo ruolo da trasmettitore a promotore di itinerari di conoscenza, in virtù di una formazione vasta ed "erratica" capace di andare dietro i molteplici sentieri con cui il soggetto in apprendimento costruisce la propria formazione.
[5] Cfr. Portera A., *L'Educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, CEDAM, Padova, 2000.

istanze dell'*homo migrans* della società globale dei nostri giorni. Successivamente si chiariscono i diversi obiettivi perseguiti dal progetto che mira a individuare nell'Educazione interculturale un'attività di formazione per docenti. Gli insegnanti si trovano, infatti, ad operare in un'epoca di forte transizione che mette in gioco la qualità della propria professionalità: la presenza di allievi stranieri rappresenta l'opportunità per rivedere ruoli, competenze, conoscenze. Infine viene presentata la modalità d'attuazione della ricerca in azione con un riferimento ai criteri di selezione dei testi, alla griglia d'analisi applicata nei laboratori, alle varie tappe che hanno caratterizzato l'iter di "formazione – azione – ricerca" in una logica circolare di continui rimandi per il carattere problematico-esplorativo-costruttivo della ricerca stessa.

La seconda parte è dedicata alla registrazione dei risultati documentati dalle analisi condotte dagli insegnanti sui libri di lettura, sui testi di religione, sui sussidiari più diffusi nelle scuole della regione Marche.

La terza parte riguarda il bilancio dell'esperienza con una valutazione sul presente che si alimenta di una riflessione legata ad un confronto con la precedente ricerca coordinata dal prof. A. Portera, esperto d'Educazione interculturale a livello nazionale ed internazionale.

Importanza dei libri di testo, finalità e metodologia della ricerca

Agostino Portera

All'alba del nuovo millennio, laddove mezzi di comunicazione di massa come la televisione e il computer sembrano aver letteralmente rivoluzionato la modalità di trasmettere e acquisire saperi e cultura, laddove gli stessi saperi e le conoscenze seguono percorsi d'evoluzione repentini e spesso anche contradditori, è ancora attuale occuparsi dei libri di testo?

Di fatto, nonostante tutte le innovazioni sul piano tecnologico, scientifico e multimediale, nell'era della comunicazione, il libro di testo, da sempre più studiosi, soprattutto pedagogisti, è considerato come il "medium didattico dominante". Dalle più accreditate ricerche condotte nel mondo, dagli Stati Uniti all'Europa, ma anche in Italia, si evince che il "manuale" influisce più d'ogni altro strumento, non solo sui contenuti e sul metodo, ma persino sugli obiettivi formativi ed educativi perseguiti nella scuola[6]. I libri di testo incidono non solo sullo sviluppo d'abilità legate al "leggere, scrivere e fare di conto", ma anche sull'introiezione di valori, norme comportamentali, principi sociali, modalità d'interazione con l'altro: "i manuali possono prevaricare le indicazioni dei programmi imponendosi come quadro di riferimento fondamentale e a loro parallelo: è allora la produzione editoriale a far testo"[7]. Essi sono di fondamentale importanza sia per la presentazione di contenuti e materie, sia nello stabilire le scansioni, nel produrre prove di verifica, esercitazioni o piste di lavoro: "La struttura stessa della disciplina… viene ad essere sottoposta dai manuali ad un filtro didattico dotato di una sua autonomia"[8].

[6] Stein G., *Schulbuchwissen, Politik und Paedagogik*, Kastellaun, Hunsrueck, 1977; Romagnoli L., "L'esperienza di una scuola: i sussidiari adottati nell'anno 91/92 nel circolo didattico S. G. Battista di Genova", in Salviati C. I. (a cura di*), Libri di testo dopo la riforma*, Sagep, Genova, 1994.
[7] Falteri P., *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*. Quaderni di Eurydice, Roma, 1993, pag. 15.
[8] *ibidem*

Perciò, pur non essendo l'unico fattore (ricordiamo anche il ruolo dell'insegnante, della materia di studio, della socializzazione dell'alunno), ponendosi come il repertorio, ufficialmente legittimato (mediante l'avallo di leggi e direttive ministeriali, così come di studiosi e insegnanti), di ciò che è importante o indispensabile sapere, i libri di testo possono assumere un ruolo determinante nella costruzione della personalità dell'educando. Essi possono veicolare valori e giudizi, più o meno corrispondenti alla realtà, quindi anche etnocentrismi, stereotipi e preconcetti.

Mentre in alcuni paesi, dall'ex Unione Sovietica agli Stati Uniti d'America, dalla Germania, Francia e Austria, alla Grecia, esiste una lunga tradizione, ampiamente riconosciuta sia sul piano scientifico sia su quello politico[9], circa l'analisi dei manuali scolastici, in Italia non solo scarseggiano le indagini approfondite, ma anche l'interesse e l'impegno da parte delle Istituzioni Scolastiche a tutti i livelli, ricercatori e insegnanti. Per tale motivo è da esprimere una lode particolare all'IRRE Marche (e alla Presidente Marina Filipponi) per aver promosso e finanziato una ricerca in tale settore.

La ricerca presentata in questo testo è stata svolta e pensata in collaborazione con il Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona. Sul piano dei contenuti, delle finalità e della metodologia ha potuto fruire di una precedente indagine realizzata a Verona, in collaborazione con vari insegnanti, Centri ed Organismi nazionali ed europei, su stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo più adottati nelle scuole elementari delle province di Verona, Trento e Bolzano[10].

Per quanto attiene agli *obiettivi* principali della ricerca si è voluto soprattutto analizzare se, ed in quale misura, i libri di testo tengono conto

[9] Ad esempio, in Germania vi sono addirittura due autorevoli istituti attorno ai quali si snoda lo studio dell'analisi dei libri di testo. Il più conosciuto all'estero è il *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* di Braunschweig, caratterizzato per l'analisi sociale e politica dei contenuti dei testi. Fra i numerosi lavori pubblicati, ricordiamo la rivista, *Zur Sache Schulbuch* di Schallenberger H. e Stein G.; il lavoro di Stein G. *Politicum, Informatorium und Pädagogicum* (ormai considerato un classico), l'analisi di Laubig, Peters e Weinbrenner, pubblicata con il titolo *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*, considerata dagli addetti ai lavori un punto di riferimento ineludibile.

[10] I risultati della ricerca sono stati pubblicati nel volume: Portera A., *L'educazione interculturale* op. cit.

dei Programmi scolastici, dei suggerimenti e delle circolari ministeriali[11], nonché di tutte le altre indicazioni inerenti alla pedagogia interculturale; se hanno recepito le segnalazioni dell'Unesco[12], nonché i risultati dell'indagine svolta da una commissione internazionale d'esperti, presieduta da J. Delors[13] sull'educazione e sull'insegnamento nel XXI secolo. Mediante l'indagine si è cercato di appurare se i libri di testo adottati sono precursori e promuovono lo sviluppo del singolo soggetto – lo aiutano a dischiudere le sue potenzialità, a trovare la forma migliore di vita, a stimolare l'autonomia di pensiero e di giudizio – nell'ambito di società multietniche, pluralistiche e multiculturali; se rappresentano strumenti "neutri", o se, al contrario, non costituiscono un ostacolo. Segnatamente è stata analizzata l'attenzione alle culture *"altre"*, nonché *l'immagine che trasmettono di "sé"*, ossia dell'Italia e degli Italiani, *e degli "altri"*, tutti coloro che sono considerati stranieri, diversi, cercando di enucleare se ed in quale misura, nei testi adottati sono presenti *stereotipi, preconcetti o atteggiamenti etnocentrici*.

D'altro canto, la ricerca non consente di esprimere giudizi complessivi sui testi analizzati, ma solo limitatamente all'oggetto dell'indagine. L'obiettivo primario consiste, infatti, nel sostenere l'insegnante ad individuare una metodologia adeguata all'analisi dei libri di testo, specialmente durante il delicato compito della scelta di quelli da adottare. Pertanto, il fine ultimo non è di fornire pareri inattaccabili, giudizi o sentenze definitive, bensì *strumenti e modalità* atti ad individuare etnocentrismi, stereotipi e preconcetti, nonché la presenza di contenuti o spunti validi per l'Educazione multiculturale, transculturale o interculturale. Inoltre si auspica che i risultati della ricerca siano di una qualche utilità nell'impiego appropriato dei brani e delle unità didattiche contenute nei libri di testo, ravvisando potenzialità e rischi. Non da ultimo si è voluto fornire a curatori dei libri

---

[11] In Italia la divulgazione e la popolarità della pedagogia interculturale, non solo nella letteratura scientifica, ma anche all'interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali è forse una delle più elevate in Europa. Poiché il fenomeno dell'immigrazione ha assunto una considerevole consistenza solo dalla fine degli anni Settanta, l'Italia ha potuto usufruire delle esperienze e degli "errori" effettuati all'estero, introducendo direttamente il concetto di pedagogia interculturale (Portera A., "Nuovi sviluppi e limiti della pedagogia interculturale", in *Pedagogia e Vita*, n. 5, 1999, pp. 71-96).

[12] Cfr. soprattutto: Unesco, *La compréhension internationale à l'écol,* Unesco, Paris, 1965; Unesco, *Introdution aux études interculturelles,* Unesco, Paris, 1980.

[13] Delors J., *Learning the Treasure within*, Unesco, 1996; trad. it., *Nell'educazione un tesoro,* Armando, Roma, 1997.

di testo e a case editrici degli strumenti atti a riflettere sulle modalità più opportune in cui possa e debba essere affrontato un tema di così grande urgenza e rilevanza, come quello dell'Educazione interculturale.

Metodologia della ricerca

Considerando gli obiettivi da raggiungere, ma anche sulla base delle ricerche precedenti[14], si è ritenuto opportuno innanzi tutto seguire le indicazioni di P. Weinbrenner[15], il quale afferma che «la ricerca sui libri di testo dovrebbe evitare di servirsi acriticamente degli standard rigidi delle analisi di contenuto analitiche, oggi effettuate spesso mediante tecniche d'analisi e di valutazione dei risultati tramite computer, ed orientarsi ad un *metodo d'indagine pragmatico*, rassicurato da sufficiente *affidabilità e validità*, e che si colloca in un rapporto sostenibile tra impegno di lavoro e relativi frutti».

Peraltro si è cercato un metodo che consentisse non solo di effettuare uno studio minuzioso, scientificamente valido, dei contenuti dei libri di testo, ma anche di tenere conto delle reali risorse disponibili e dei limiti (in termini di finanziamenti, persone e tempo). Alla luce di tutto ciò è stato scelto il metodo dell'*analisi qualitativa dei contenuti* («*Inhaltsanalyse*»), prendendo spunto soprattutto dalle indicazioni della *wirkungsorientierte Schulbuchforschung* (ricerca orientata sugli effetti del libro di testo), così com'è stata elaborata da P. Weinbrenner[16], ma tenendo anche conto del-

[14] Cfr. soprattutto le ricerche effettuate per conto del Consiglio d'Europa: Genicot L., *Religion in history textbooks,* Council of Europe, Strasbourg, 1974; Bruley E. e Dance E. H., *A history of Europe?,* Sijthoff, Leyden, 1960; Dance E. H., *The place of history in secondary teaching,* Harrap, London, 1970; Marchant E. C., *Geography teaching and the revision in geography textbooks and atlases,* Council of Europe, Strasbourg, 1967; Marchant E. C., *The countries of Europe as seen by their geographers,* Harrap, London, 1970; Schüddekopf O. E., *History teaching and history textbook revision,* Council of Europe, Strasbourg, 1967. Per quanto concerne le ricerche effettuate nei Paesi di lingua tedesca, cfr. Bamberg R., "Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick", *i*n R. Olechowski (a cura di), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt, 1995 (in tale testo è presente anche una ricca bibliografia). Per le ricerche effettuate in contesto italiano cfr. Damiano E., "Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo", in *L'educazione del cittadino*, La Scuola, Brescia, 1990, pp. 103-182; Salviati C. I. (a cura di), *Libri di testo dopo la riforma*, Sagep, Genova, 1994; Orlando Cian D. (a cura di), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica,* Gregoriana, Padova, 1992.

[15] Weinbrenner P., "Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung", in R. Olechowski (a cura di), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt, 1995, pp. 21-42.

[16] *ibidem*, pp. 40-42.

le riflessioni di K. Merten[17]. Tale metodologia, sperimentata con successo in precedenza[18], anche in settori d'indagine molto simili[19], consente di effettuare una descrizione del significato dei contenuti nell'ambito di un processo comunicativo in maniera possibilmente obiettiva. Come già affermato precedentemente, i pregi dell'analisi qualitativa dei libri di testo sono la possibilità di effettuare un'esplorazione approfondita, la chiarezza delle descrizioni, l'unicità dei risultati, nonché la possibilità di impiegare i risultati più volte e per varie finalità. Nonostante la complessità nell'elaborazione dei criteri di ricerca ed il considerevole lavoro che comporta, l'analisi qualitativa rimane la più completa soprattutto per la sua adattabilità ai diversi scopi, le diverse possibilità d'elaborazione delle griglie e la completezza dei risultati[20].

D'altro canto, consci dell'importanza che alcuni elementi di tipo quantitativo possono assumere per la comprensione di determinati aspetti, è stato scelto di compiere anche *un'analisi quantitativa.* In tal senso sono risultate utili le esperienze effettuate presso il «*Zentrum für Schulbuchforschung*», dell'Università di Thessaloniki (Grecia), in cui attualmente sta per essere sperimentato il metodo dell'«*analisi simultanea duale*»[21]. Si tratta

---

[17] Merten K., "Inhaltanalyse. Einführung" in *Theorie, Methode und Praxis*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.

[18] Cfr., ad esempio, Holsti O.R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison-Wesley Reading, 1969; Krippendorff K., *Content Analysis. An introduction to Its Methodology*, Sage, Beverly Hills, 1980; Salkie R., *Text and Discourse Analysis*, Routledge, London, 1995. Fra le ricerche più significative condotte in Italia mediante la metodologia dell'analisi bibliografia dei contenuti sono da ricordare soprattutto quella coordinata da Damiano E. *et allii*, *L'educazione del cittadino... cit.*, pp. 103-182; Bettacini C., "Appunti sull'indagine relativa alla scheda di analisi strutturale dei libri di testo", in Salviati C. I. (a cura di), *op. cit.*, pp. 27-30; Pedemonte G.M., "Una griglia per l'analisi 'strutturale' dei sussidiari della scuola elementare: alcune riflessioni sui criteri di costruzione", in C. I. Salviati (a cura di), *Libri op. cit.*, pp. 21-33, p.216.

[19] Knechtges Th., "Das Thema „Europäische Integration" in Schulbüchern", in Lehmann H. G. (Hrsg.), *Die europäische integration in der interdisziplinären Leherebildung*, Europa Union Verlag, Bonn, 1991, pp. 13-29; Güttler P. O., *Sozialpsycologie. Einstellungen, Vorurteile, einstellungsänderungen,* 2.Aufl., Oldenbourg, München, 1996; Kapsalis A. e Charalambous D., *Schulbüchern. Institutionelle Entwickung und zeitegenössische Problematik,* Ekfrasi, Athen, 1995; Falteri P., *Interculturalismo e immagine... cit.*; Marini R., "Una ricerca sugli stereotipi: l'immagine degli altri popoli nei sussidiari", in *Scuola e città. Proposte per un'educazione interculturale*, n.10, Tecnodid, Bari,1992, pp. 431-440.

[20] Cfr. anche Eden S., "Evaluation of Learning Material", in *Internationale Schulbuchforschung*, n.6, 1984, pp. 283-291.

[21] Xochellis P., Kapsalis A. et allii, *Schulbücher der Balkan-Länder. Das Bild des Nachbarn in den Schulbüchern der Muttersprache und der Geschichte*, Pened, Thessaloniki, 1997; Kapsalis A. e Dervisis S., "L'immagine degli "altri" nei libri di testo dei Paesi balcanici", in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Padova, CEDAM, 1999.

di un'analisi a due livelli, quantitativo e qualitativo, che muove dalla premessa che il significato da attribuire ad un particolare tema è da considerare in rapporto diretto con lo spazio che esso occupa nei libri di testo. Pertanto la frequenza e lo spazio dedicato ad un argomento sono da ritenere come un criterio di misura per il significato e l'interesse che l'autore o il curatore di un libro di testo conferisce a tale tema[22]. Alla luce di ciò, nella ricerca è stato inserito anche un livello quantitativo, in cui si cercherà di rilevare la quantità di spazio dedicata ai temi oggetto dell'indagine, tenendo conto non solo del testo, ma anche d'immagini, didascalie, tabelle. Solo successivamente, in un secondo livello, sarà effettuata l'analisi più differenziata, di tipo qualitativo, che permette di individuare, nel modo più approfondito possibile, gli elementi tematici principali che, nei libri di testo, concorrono a costruire l'immagine di un Paese o di un gruppo culturale, nonché la trasmissione di stereotipi, preconcetti o atteggiamenti etnocentrici. Quindi, tenendo conto del dibattito accennato in precedenza su metodi quantitativi e qualitativi e sulla necessità d'integrazione, il metodo prescelto potrebbe essere definito come *prevalentemente qualitativo.*

Nello stesso tempo, muovendo dalle indicazioni di Weinbrenner[23], ma anche di quelle maturate in contesto italiano, soprattutto da G. M. Pedemonte[24] e da P. Falteri[25], si è ritenuto opportuno attribuire all'indagine una dimensione *trasversale*, considerando sia contenuti strutturali, sia elementi a carattere culturale. Per quanto concerne l'analisi *strutturale*, per ogni libro di testo sono state esaminate le pagine, i brani, le immagini, le fonti, le didascalie, le indicazioni per insegnanti ed alunni, e tutti gli altri dati tangibili. La valutazione di tipo *culturale*, la parte più importante della ricerca, ha consentito invece di analizzare i testi dal punto di vista della *significatività*, considerando soprattutto le componenti del processo di formazione soggettiva. In particolare, analizzando il brano, si è cercato

[22] Criteri simili sono stati precedentemente impiegati anche nei Paesi anglofoni, cfr., ad esempio, Krippendorff K., *Content Analysis. An introduction to Its Methodology*, Sage, Beverly Hills, 1980.
[23] Weinbrenner P., "Grundlagen und Methodenprobleme.. op. cit.", pp. 21-42.
[24] Pedemonte G. M., «Le Scienze nei sussidiari per la scuola elementare: qualche considerazione preliminare ad un'indagine comparativa», in C. I. Salviati (a cura di), *op.cit.*, pp. 215-220.
[25] P. Falteri, *Interculturalismo e immagine...* op. cit.

di dedurre la «competenza comunicativa», ossia, oltre alla comprensione, il legame che lo unisce al contesto sociale nel quale si svolge la comunicazione stessa. Il lavoro consiste, come afferma Pedemonte[26], «nell'assegnare alle informazioni un'interpretazione che rappresenta la realtà extralinguistica per arrivare ad un commento valutativo del testo, in riferimento ai diversi sistemi di valori». In secondo luogo, poiché l'analisi di contenuto dovrebbe servire anche a formulare delle ipotesi sugli *effetti* che le unità didattiche potrebbero indurre nei fruitori, e poiché gli effetti di un brano non possono essere ricondotti ad un meccanismo causa-effetto[27], non è possibile studiare i testi in diretta funzione della loro efficacia o della loro effettiva influenza.

Per operare l'analisi qualitativa seguendo i principi della validità e dell'affidabilità, al fine di ottenere delle analisi confrontabili fra di loro, è stato anche elaborato un elenco di criteri attraverso i quali i libri di testo sono stati analizzati e descritti. Tali criteri sono stati racchiusi nell'ambito di una *griglia*. La griglia d'analisi è stata suddivisa in due parti: nella *prima parte* sono state rilevate le caratteristiche *strutturali* del testo in analisi (l'unità didattica complessiva, la tipologia del testo, gli obiettivi didattici per insegnanti e per alunni, l'impostazione metodologica); *nella seconda parte*, quella *culturale*, si è cercato di includere i contenuti dell'unità didattica in analisi (la descrizione delle culture e la loro classificazione, la presenza di stereotipi e pregiudizi, i riferimenti all'Educazione multiculturale, transculturale o interculturale). Nel corso dell'indagine si è cercato perciò soprattutto di individuare *in quale modo* sono rappresentati temi a carattere interculturale, effettuando solamente delle ipotesi su eventuali influssi sugli alunni. Resta inteso che tali ipotesi non possono arrogare la pretesa di scientificità, se non altro perché dall'indagine è stato necessariamente escluso un elemento di fondamentale importanza: l'influsso dell'insegnante, la sua preparazione, l'abilità comunicativa, il rapporto con gli alunni.

---

[26] Pedemonte G. M., "Una griglia..." op. cit., p. 216.

[27] L'ipotesi che nessun effetto sugli uomini segue tale legge deterministica è stato ampiamente dimostrato anche alla fine di una mia precedente ricerca (Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, F. Angeli, Milano, 1999, 2ª Ed., pp. 145-226).

Il lettore attento potrà accorgersi che a tali obiettivi e metodologia, nella ricerca presentata in questo libro, sono stati apportati dei dovuti cambiamenti, tenendo soprattutto conto delle risorse e delle specificità territoriali. I risultati presentati, pur non avendo la pretesa della rappresentatività e della generalizzazione, mi sembrano d'estremo interesse per il mondo pedagogico.

Quale direttore del Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona vorrei esprimere la mia gratitudine per il coinvolgimento in quest'ulteriore ricerca e per aver adottato l'impianto generale della ricerca precedente, affinando meglio la griglia e aggiornandone i risultati. In tal senso, oltre alla Presidente dell'IRRE Marche, Marina Filipponi, e alla Regione Marche, per aver promosso e finanziato la ricerca, un encomio speciale va rivolto all'insegnante G. Cipollari - coadiuvata dai colleghi M. Boriani, F. Bruni, E. Buratti, A. Gregorini, R. Pergolini, nonché dalla CVM–Comunità Volontari per il Mondo e dall'Istituto del Movimento di Storia di Liberazione delle Marche - per l'effettiva attuazione, pur tra tante insidie, ostacoli e difficoltà. L'apprezzamento più profondo è però da esprimere a tutte le insegnanti e gli insegnanti che hanno voluto dedicare parte del loro (fin troppo poco) tempo a disposizione alla progettazione e alla realizzazione della presente ricerca. Sono fermamente convinto che tale gesto "gratuito" per loro si sia tradotto in occasione di crescita sul piano didattico e professionale.

L'auspicio principale è che i risultati costituiscano un primo passo verso la sensibilizzazione di tanti altri insegnanti, ricercatori, amministratori scolastici, editori e curatori, circa l'importanza di una riflessione critica adeguata sull'adozione e l'utilizzo dei libri di testo.

Glossario minimo indispensabile

Agostino Portera

Qui di seguito saranno presentati nella loro chiarificazione semantica alcuni fra i concetti usati più frequentemente nel corso della ricerca. Da tale base comune sono state analizzate dagli insegnanti le singole unità didattiche.

Pedagogia transculturale

Il concetto di *transcultura* rimanda a qualcosa che attraversa la cultura, qualcosa di comune fra tutti gli esseri umani. Pertanto, la pedagogia transculturale si riferirebbe ad una riflessione sull'educativo che trascende la particolarità e la specificità delle singole culture e le strategie educative mirerebbero all'individuazione degli elementi universali, comuni a tutti gli esseri umani, a prescindere dal colore della pelle, dalla lingua, dalle modalità di pensiero o dalla religione. L'approccio transculturale, in tal modo, permetterebbe di analizzare a livello pedagogico tutto ciò che appartiene alla specie umana, prestando l'attenzione non su ciò che divide, ma su ciò che unisce: idee, sentimenti, emozioni, trascendenza, ecc. Tale approccio, ad esempio, mediante l'analisi di fiabe, religioni o vissuti comuni, potrebbe permettere ai bambini italiani di comprendere meglio i vissuti dei compagni con esperienze migratorie. Pedagogicamente si è vicini alla tradizione dell'universalismo culturale propugnato da Kant e riscontrabile nei principi della rivoluzione francese: l'affermazione della pari dignità di tutti gli esseri umani della terra. La ricerca dei "valori universali" è stata recepita anche nel modello denominato *Educazione alla mondialità.*

Nei settori psicologici e psichiatrici l'attributo transculturale è ormai scientificamente consolidato (vedi i numerosi studi sulla "*cross cultural psychology*" o sulla psichiatria transculturale), tale aggettivo invece presenta ancora dei rischi o incomprensioni se usato in contesto pedagogico. Oltre a non riuscire a tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali, ciò condurrebbe a sorvolare sulle sfumature presenti nella vita culturale concreta del singolo soggetto e ad alimentare una pedagogia "aculturale". Svuotando la pedagogia dalle peculiarità culturali, il pericolo maggiore sarebbe di togliere il fondamento stesso dell'intervento educativo.

Pedagogia metaculturale

Il prefisso "meta", nel linguaggio comune si riferisce soprattutto al concetto di trasformazione (es. metamorfosi). A livello scientifico rimanda invece a "qualcosa che sta al di là, che trascende". L'esempio più noto è la "metafisica" che comprende le attribuzioni che trascendono le cose naturali, che vanno oltre la sfera scientifica. In psicologia è ormai consolidato il concetto di "metacomunicazione" che, secondo la scuola di Palo Alto, vuol dire "comunicare sulla comunicazione".

A livello pedagogico, utilizzare il concetto di *metacultura* non solo è improponibile perché, considerando una sorta di "supra-cultura", si riferirebbe ad una pedagogia senza radicamento ai valori culturali (con tutti i rischi accennati nel concetto di pedagogia transculturale), ma è anche erroneo.

Watzlawick, P., Beavin J.H. e Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana,* Astrolabio, Roma, 1971.

Pedagogia multiculturale o pluriculturale

Questo è forse l'approccio pedagogico più noto ed applicato didatticamente. La *pluricultura* rimanda all'effettiva esistenza di etnie e di culture differenti, ed include anche il concetto di irripetibilità e di non componibilità di ciascuna cultura, nonché il diritto ad una propria autonomia culturale.

Nell'ambito di tale approccio, definito del *multiculturalismo,* muo-

vendo dalla situazione di fatto, la presenza di due o più culture, si studiano soprattutto le differenze negli usi, costumi, lingue, tradizioni, ecc.. Tali informazioni di base contribuiranno non solo ad individuare comunanze e differenze fra i vari gruppi etnici e culturali, ma offriranno spunti per un'educazione al rispetto e al riconoscimento dei diritti degli altri. L'intervento educativo, attingendo dal modello del relativismo che riconosce la pluralità culturale e ne sottolinea la specificità, si configurerebbe come sensibilizzazione alle molteplici culture presenti, offrendo spunti mediante i quali si potrebbero e dovrebbero combattere fenomeni come l'etnocentrismo, il razzismo o la xenofobia.

A prescindere dalle difficoltà a recensire tutte le singole culture e a definirne nettamente i limiti, il rischio principale di tale approccio scaturisce dal considerare le culture in maniera rigida e statica. In molti casi, si corre il pericolo di limitare l'intervento educativo in presentazioni esotiche e folcloristiche che condurrebbero inevitabilmente a fissare sempre più i soggetti alle presunte "culture d'origine"; ossia verso modalità e standard comportamentali talvolta superati persino nel Paese di provenienza. La pedagogia non può limitarsi a proporre degli interventi a carattere prettamente descrittivo, promuovendo una convivenza, più o meno pacifica, *gli uni accanto agli altri*, tipo "condominio", di persone diverse che, pur convivendo e conoscendosi più o meno approfonditamente, non hanno l'opportunità di interagire, di influenzarsi a vicenda.

> Demetrio D. e Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Pedagogia interculturale

Laddove la multi- e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la messa in relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi. Sono le società ad essere definite come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale: si cerca di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione

per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità. La pedagogia interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una pedagogia *dell'essere*, dove al centro è posto il soggetto nella propria interezza, a prescindere dalla cultura di provenienza. Attuare i principi della pedagogia interculturale significa, quindi, effettuare una sintesi originale tra l'universalismo ed il relativismo culturale: valorizzare tutte le manifestazioni culturali, tenendo anche conto del bisogno umano d'interazione e di convivialità. Muovendo dal rispetto dell'identità culturale altrui (strategia multiculturale), si passa alla valorizzazione delle differenze, alla convivialità, all'interazione (strategia interculturale).

Per la pedagogia interculturale, l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più associate solamente ai rischi di disagio o di malattie, ma vanno considerate come delle opportunità d'arricchimento e di crescita individuale e collettiva. L'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta una sfida, una possibilità di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole e dei comportamenti.

Abdallah M.-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle.* INRP, La Sorbonne, Paris, 1986.
Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica,* CEDAM, Padova, 2000.
Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa,* Vita e Pensiero, Milano, 2003.

Educazione interculturale

Mentre la pedagogia richiama alla riflessione teorica su tutto ciò che concerne l'educabilità e l'educazione dell'essere umano, l'educazione è l'atto pratico, l'azione che l'educatore compie nei confronti dell'educando per dare un proprio apporto sul piano culturale e dei valori, per aiutarlo ad estrinsecare le proprie potenzialità ed a raggiungere la propria forma migliore di vita.

Educare in modo "interculturale" significa, pertanto, realizzare praticamente i principi della *pedagogia interculturale*: educazione alla pace, ai sentimenti, all'ascolto, al dialogo, alla gestione dei conflitti, alla legalità

ed al rispetto dei limiti. Peraltro, applicare correttamente gli assunti dell'educazione e della pedagogia interculturale, vuol dire anche realizzare pienamente, *tout court,* i concetti fondamentali della pedagogia generale.

Didattica interculturale

L'educazione necessita sempre di un obiettivo (non è possibile educare se non si chiarisce il fine), di mezzi (o strumenti) e di un metodo (ossia di una riflessione sul "modo", il cammino da percorrere, tenendo conto del punto di partenza, degli ostacoli da superare e degli obiettivi da raggiungere). La didattica rappresenta, in concreto, ossia in riferimento alla situazione reale, il percorso che s'intende seguire.

Riflettere sulla didattica in prospettiva interculturale vuol dire riflettere sulla modalità più idonea alla trasmissione dei principi interculturali. Il fatto che a tutt'oggi esistano solo pochi modelli di didattica interculturale, non scaturisce dallo scarso interesse suscitato dall'argomento, quanto, soprattutto, dalla difficoltà di individuare delle modalità come "tipicamente interculturali". Se, come accennato, la pedagogia interculturale non può essere divisa nettamente da quella generale (l'oggetto resta lo stesso: l'educando a prescindere da lingua, cultura o religione), anche la didattica generale difficilmente potrà essere nettamente differenziata da quella interculturale. Importante risulta invece aggiungere e sottolineare quei concetti maggiormente presenti in contesto migratorio o di pluralità etnico-culturale, come il rispetto, l'accettazione, il dialogo, la gestione nonviolenta dei conflitti.

Accettazione

L'accettazione comprende l'esperienza basilare di essere presi in considerazione in maniera positiva, di ricevere attenzione, amore, di essere protetti e curati. Tale concetto, assieme a quelli d'empatia e di congruenza, sono stati individuati da C. Rogers come elementi indispensabili per la riuscita di una terapia. In base ai risultati di una ricerca di Portera (1997), si sono rivelati come bisogni fondamentali per il sano sviluppo della personalità: nessun soggetto può rinunciare al loro appagamento.

Il bisogno di essere accettato a prescindere dalle proprie modalità comportamentali o da aspetti esteriori (come colore della pelle, religione,

lingua, idee), in maniera appunto incondizionata, è un'esperienza indispensabile per ogni soggetto ed assume una significanza ancora superiore in contesto migratorio o multiculturale. Nel settore educativo spesso si confonde l'accettazione, che è incondizionata e va sempre data alla persona, all'essere umano, con l'essere d'accordo: che dipende di volta in volta. La persona di riferimento (educatrice o insegnante) dovrebbe riuscire a soddisfare tali bisogni del bambino, anche nei casi in cui non condivide alcune sue idee o modalità comportamentali: dovrebbe dare accettazione e riconoscimento in modo gratuito, senza condizioni o ricatti. La mancanza o l'insufficiente accettazione da parte degli educatori principali (nel senso anche di "amore condizionato"), possono causare lo sviluppo di personalità nevrotiche, con gravi disturbi psicologici a livello cognitivo, emotivo o comportamentale. I disturbi possono riguardare il settore dell'autostima e manifestarsi sia come mancanza d'autonomia, e ricerca disperata d'approvazione da parte dell'ambiente sociale circostante (piegandosi alle opinioni e alle decisioni degli altri), sia mediante lo sviluppo d'impulsi aggressivi, distruttivi (distruzione d'oggetti, aggressione a persone) o autodistruttivi (anche in forma di dipendenza da droghe).

> Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1999.

Empatia

A differenza della simpatia o dell'antipatia, l'empatia si riferisce alla capacità di comprensione profonda della persona con la quale si sta interagendo, al tentativo di immedesimarsi, di mettersi nei panni degli altri, di calarsi nell'altro possibilmente senza atteggiamenti preconcetti o stereotipi. Ma, a differenza di ciò che si crede nel settore pedagogico, essere empatici significa anche "mantenere una certa distanza", non perdere il contatto con i propri sentimenti, le proprie idee e le proprie emozioni. In sintesi si tratta di avvicinarsi il più possibile all'altro per conoscerlo da vicino, cercando anche di non perdersi nell'altro, di rimanere fedeli a se stessi. Il modo migliore per realizzare il bisogno d'empatia potrebbe consistere in un confronto interpersonale aperto e senza preconcetti (come quello "io e tu" postulato da M. Buber), in cui entrambi i soggetti cercano di entrare in contatto fra loro, senza paura d'estraniazione e senza la pretesa di costrin-

gere l'altro a pensarla allo stesso modo.

Nel settore migratorio o di pluralismo culturale si assiste sempre più frequentemente a casi in cui è difficile soddisfare tale basilare bisogno. Nonostante tale principio sia fra i più fondanti della pedagogia interculturale, nonostante la comprensione empatica di tipo interattivo con l'ambiente sociale circostante (*Mitwelt*) in emigrazione assuma un'importanza particolare, essa è molto più difficile da realizzare poiché molti dei vissuti, sentimenti e modalità comportamentali dei soggetti stranieri non possono essere compresi mediante categorie prestabilite, stereotipe e culturalmente rigide. Da ciò possono scaturire disagi evolutivi e disturbi comportamentali. Nel caso in cui gli educatori trasmettono messaggi del tipo: «noi riusciamo a capirti meglio di te stesso» e «solo ciò che noi proviamo e sentiamo è giusto», si assiste ad un impedimento nel riconoscimento dei propri sentimenti ed emozioni: il modo migliore per divenire stranieri anche a se stessi.

> Rogers C. R., "A theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships", in Koch S., *A Study of a Science*, Vol. III, New York, 1959.

Congruenza

Per C. Rogers una "persona completamente sana" (*fully functioning person*) sarebbe quella che si trova "in perfetta armonia o corrispondenza" tra il proprio Sé e le esperienze quotidiane, in congruenza, appunto: ossia integrata, completa e autentica.

La congruenza, ossia la fedeltà interiore, costituisce un elemento fondante della pedagogia interculturale. Da un'analisi biografica di giovani con esperienze migratorie si può comprendere che gli atteggiamenti contrari - cioè d'incongruenza, ambivalenza, discontinuità (anche nel senso del cambiamento della persona di riferimento) e la mancanza di presenza personale - possono ingenerare grave disagio evolutivo con negative conseguenze psichiche e comportamentali. Bambini e giovani d'origine straniera molto spesso entrano in contatto con educatori che assumono atteggiamenti incongruenti o ambivalenti, passando dal rifiuto (xenofobia) all'accettazione acritica (xenofilia) di tutto ciò che è diverso.

Xenofobia

La fobia, una delle nevrosi individuate dalla psicoanalisi classica che spesso paralizza od ostacola fortemente il contatto, si riferisce alla paura eccessiva ed immotivata nei confronti di un elemento neutro (es. animale, luoghi chiusi) che, a livello inconscio, richiama delle problematiche o dei traumi rimossi. La xenofobia, pertanto, può essere tradotta come "la fobia dello straniero".

Da studi significativi emerge che insegnanti ed educatori spesso non detengono abbastanza conoscenze in riferimento al retroterra culturale dei bambini e giovani stranieri e sembrano anche essere poco motivati ad un vero contatto con l'alterità. Sostanzialmente, invece di dare ai soggetti provenienti da paesi diversi la possibilità d'essere se stessi, ossia di interiorizzare le norme ed i valori più consoni allo sviluppo della propria personalità, assumono atteggiamenti distanziati, ostili, discriminatori, fino a raggiungere una posizione di tipo razzista o xenofoba.

La sensazione di non essere presi in considerazione, capiti o rispettati dagli insegnanti, può ingenerare nei soggetti con esperienze multiculturali delle crisi, che spesso accentuano e consolidano ulteriormente il loro ruolo marginale in classe e peggiorano tanto la loro situazione scolastica, quanto quella psichica generale.

Portera A., "Xenofobia", in *Enciclopedia pedagogica - Appendice AZ*, La Scuola, Brescia, 2002.

Xenofilia

Il concetto di xenofilia è stato introdotto recentemente da A. Portera, in seguito ai risultati di una ricerca longitudinale. A differenza della xenofobia, la xenofilia si riferisce "all'amore per lo straniero". Sicuramente non può che essere considerato positivo, se il rapporto autoctono-straniero è caratterizzato da sentimenti "amorosi". Ma, in alcuni casi, non è così.

La xenofilia rimanda ai casi d'*iperidentificazione* con i bambini stranieri e con i loro problemi. L'atteggiamento d'identificazione eccessiva, cosiddetto "*wohlwollend*" (voler far bene) ovvero "Xenophilo" assunto da educatori ed insegnanti, sicuramente con intenti positivi, presenta dei risvolti negativi o dannosi soprattutto nel caso in cui gli scolari si sentono costretti a reprimere parte dei loro standard culturali precedentemente

interiorizzati, per paura di assistere alla fine di tali rapporti privilegiati. Come emerge dalla ricerca di Portera (1999) il prezzo pagato dagli alunni stranieri per continuare a ricevere riconoscimento e stima dagli insegnanti e dai compagni, è spesso "il rimanere piccoli ed incapaci", ossia la negazione o rimozione di parte di sé (specialmente quelle che si presumono non accettate dall'educatore), con relativi conflitti d'identità e di rapporto con i familiari. Tale modalità di rapporto è stata da me definita con il termine "xenofilia".

In pedagogia (interculturale) è noto che la sostituzione, la protezione, l'evitare i conflitti non solo non è propositivo allo sviluppo dell'educando, ma può causare ulteriori disagi e disturbi. Per crescere occorre lasciare, separarsi. Affinché l'educando riesca a staccarsi emotivamente è necessario che anche l'educatore riesca ad accettare la separazione e a viverla non come perdita, ma come naturale opportunità di crescita.

Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1999.

Razza

Il termine "razze umane" è scientificamente privo di fondamento e pedagogicamente improponibile. La storia dell'umanità è una storia di migrazioni. In base agli studi più recenti di paleontologia, genetica, archeologia e linguistica storica, l'origine unica di *tutti* gli uomini (dell'unica "razza" esistente: quella umana) si localizzerebbe fra l'Africa meridionale, l'Africa orientale ed il vicino Oriente. Sono, infatti, l'Etiopia e la Palestina a fornire i resti dei nostri antenati più antichi, dell'*Homo sapiens sapiens*, databili a circa 100.000 anni fa. La forma dei continenti, eventi climatici e necessità alimentari, hanno poi spinto l'essere umano ad occupare aree sempre più vaste del pianeta: circa 20.000 anni fa, il raffreddamento dei poli ha creato una barriera di ghiacciai tra l'Europa e l'Asia del Nord, limitando i contatti; il prosciugamento del Sahara e dell'Africa orientale hanno impedito le migrazioni fra l'Africa ed il vicino Oriente; l'abbassamento del livello del mare ha facilitato il passaggio tra l'Asia e l'America attraverso lo stretto di Bering. Nel corso degli ultimi 10.000 anni, le migrazioni sono state favorite dalla crescita demografica, al momento del passaggio all'agricoltura (neolitico); specialmente negli ultimi due secoli, la fame, le

guerre, le persecuzioni politiche ed etniche, la ricerca di lavoro, la voglia di esperienze nuove hanno trasformato il "volto europeo". Se è vero che gli esseri umani sono tutti parenti ed appartengono ad un'unica razza, è altrettanto vero che sono *tutti differenti:* esistono evidenti differenze etniche, linguistiche, religiose e culturali che, specialmente in contesto educativo, non possono non essere considerate.

> Cavalli Sforza L. e F., *Chi siamo. La storia della diversità umana*, Mondadori, Milano, 1993.

Cultura - Identità

Sin dall'antichità con cultura s'intendeva "il bene più prezioso che sia dato agli uomini". Il significato originario di cultura deriva dal greco *paidéia*, che indica, sia l'azione educativa sia il suo risultato; in latino è stato tradotto con *humanitas*, limitandone l'ambito e suscitando anche delle ambiguità. Esiste una disciplina che si è interamente dedicata alla ricerca ed alla definizione di tale termine: *l'antropologia culturale*. Sia per l'antropologia sia per la pedagogia con la parola cultura, non s'intende quella degli studi classici (o umanistici), bensì tutto ciò che concerne l'uomo e tutto ciò che egli ha prodotto: conoscenze, codici, regole, rappresentazioni, valori, costumi, comportamenti, interessi, aspirazioni, credenze, miti, pratiche religiose.

In contesto interculturale le culture sono da considerarsi come delle entità altamente dinamiche ed in continua evoluzione. Nel momento in cui si descrivono differenze culturali, si effettuano delle "fotografie", sicuramente vere, valide ed importanti, ma che permettono solo una visione parziale e statica di una realtà complessa. Spesso si commette l'errore di identificare dei confini politici (ad es. quelli di uno stato nazionale) con l'identità culturale: la cultura non si lascia contenere all'interno di un filo spinato. Un successivo errore scaturisce dal credere di poter conservare (o perdere) la propria cultura. La cultura, come l'identità, non si può né acquisire da un momento all'altro, né tanto meno perdere: si tratta di un processo di continua trasformazione, mediante il quale, lungo tutto il corso della vita, più o meno consciamente, si abbandona qualcosa per interiorizzarne un'altra.

Portera A., "Identità culturale", in *Enciclopedia pedagogica - Appendice AZ*, La Scuola, Brescia, 2002.
Flores D'Arcais G., "Cultura", in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982, pp. 274-292.

Choc culturale

Lo choc culturale, concetto legato alla reazione nostalgica, si riferisce ad un vero (o presunto) choc che subentrerebbe, dopo l'emigrazione, dal confronto con i diversi modelli di riferimento della società ospitante. Scientificamente tale concetto è alquanto contrastato. Nell'ambito di un'indagine effettuata in Canada, Tyhurst [1995] ha riscontrato dei periodi caratteristici per la reazione psichica al cambiamento del luogo di residenza. Inizialmente prevarrebbe un sentimento di benessere. Dopo circa sei mesi si sarebbe maggiormente coscienti dei problemi quotidiani; il paese d'emigrazione verrebbe idealizzato ed apparirebbero alcuni sintomi psichici (come elevata sfiducia, reazioni paranoiche, depressione e aggressività), scaturiti soprattutto in seguito a sentimenti d'insicurezza e di paura. Tietze e coll. [1942] e Kantor [1966] hanno costatato una correlazione inversa tra l'insorgere dei disturbi psichici (soprattutto psicosi, nevrosi degli adulti e disturbi comportamentali dei bambini) e durata di abitazione nella stessa casa. Al contrario, Pederson e Sullivan [1964] non hanno riscontrato alcuna correlazione tra il cambiamento di abitazione e i disturbi psichici, mentre molto significativo è risultato l'atteggiamento dei genitori (specialmente della madre) per attenuare i conflitti che scaturiscono in seguito al cambiamento di alloggio.

Lo choc culturale potrebbe essere riferito anche al rapporto interpersonale, fra soggetti culturalmente differenti (non solo rispetto alla nazionalità o all'esperienza migratoria, ma per tutte le caratteristiche: status, ruolo sociale, religione, ecc.) che ha come risultato l'incomprensione. In tale contesto ci si riferisce anche al "metodo pedagogico dell'incidente critico", elaborato da Margalit Cohen-Emerique, metodo creato per sviluppare presso il professionista della mediazione culturale la capacità di "decentrazione", ossia la presa di coscienza dei propri quadri di riferimento, attraverso i quali egli concepisce il soggetto "culturalmente differente", decodifica le situazioni e analizza il problema.

Portera A., "Disagi psicosociali in emigrazione e pedagogia interculturale" in *Pedagogia e Vita*, n. 6, 1994, pp. 67-89.

Reazione nostalgica

La nostalgia comunemente si riferisce ad un sentimento di tristezza legato a qualcuno o qualcosa che non è più presente. La reazione nostalgica rimanda invece ad una reazione più forte (più dolorosa e talvolta patologica) che subentrerebbe negli emigrati, dopo aver lasciato il proprio paese. Tale concetto è noto sin dal 1678, quando Johannes Hofer scoprì presso i mercenari svizzeri «*die furchtbare schweizer Krankheit*» (la terribile malattia svizzera) che successivamente - nel XVIII e XIX secolo - fu definita come «*Heimweh*», «*mal du pays*», o «*home-sickness*», e in Italia chiamiamo «*reazione nostalgica*». Fra i sintomi psichici riscontati troviamo: tristezza, apatia, crisi di pianto; nei casi più gravi: depressioni, crisi isteriche.

Frigessi-Castelnuovo D. e Risso M., *A mezza parete*, Einaudi, Torino, 1982.

Rispetto

Per rispetto s'intende un sentimento di stima e di considerazione verso delle persone o delle idee. Si tratta di un concetto molto vicino *all'accettazione positiva* (al quale si rimanda per approfondimenti). In contesto d'emigrazione l'atteggiamento di rispetto verso la persona "straniera" è di fondamentale importanza. Solo quando a livello interpersonale è stato possibile instaurare un rapporto improntato sul rispetto e sull'accettazione, può iniziare il dialogo, l'incontro, ma anche lo scontro (non violento) ipotizzati dalla pedagogia interculturale.

Tolleranza

Comunemente con tolleranza s'intende il "sopportare con pazienza, senza lamentarsi" cose spiacevoli o dolorose. In contesto pedagogico il concetto di tolleranza è stato utilizzato con valenza positiva, anche nei confronti di soggetti stranieri. Esso è fortemente legato a tutti gli studiosi, in particolare pedagogisti, che in passato hanno ribadito l'importanza dell'educazione alla pace (Comenio, Kant, Locke, Rousseau, Montessori).

Nel settore interculturale il termine tolleranza è da ritenere meno

indicato di quello di rispetto o d'accettazione. Infatti, la tolleranza, prescindendo dalla suddetta definizione, rimanda ad un rapporto asimmetrico, in cui una persona posta ad un livello superiore "tollera" un'altra situata più in basso (per cultura, status sociale, ricchezza). Al contrario, nel rispetto (e nell'accettazione) i soggetti si trovano ed interagiscono sullo stesso piano. Pertanto tali concetti sono da ritenere più consoni con gli assunti di base della pedagogia interculturale.

Discriminazione

Semanticamente discriminare, che significa riuscire a discernere e distinguere fra cose o persone, ha una valenza neutra o positiva. In contesto multiculturale, invece, s'intende negare, a dei soggetti o delle comunità, dei diritti o l'accesso a delle risorse, per motivi di carattere etnico, linguistico, religioso o culturale. Pur essendo meno forte, il concetto di discriminazione si avvicina a quello di *Xenofobia*, al quale si rimanda per conoscerne i risvolti negativi per i soggetti destinatari.

Discriminazione positiva

La discriminazione positiva, a differenza della negativa, generalmente ha dei risvolti positivi (si pensi ad esempio all'importanza dell'effetto Pigmalione, in cui l'insegnante nutre aspettative positive verso l'alunno). Ogni essere umano per un sano sviluppo della propria personalità, necessita di essere accettato, amato e stimato. Se l'educatore nutre delle aspettative positive, questo generalmente favorisce la fiducia e la stima anche nell'educando. Specialmente in contesto migratorio o multiculturale, in cui sono frequenti i casi d'insicurezza e di paura, un tale atteggiamento non può non giovare all'educando ed al rapporto con l'educatore.

Il problema subentra nel momento in cui tali atteggiamenti si avvicinano alla *xenofilia*, ossia quando l'educatore premia e gratifica, in maniera acritica, tutto ciò che è esotico o tutto ciò che viene prodotto dal bambino straniero. In questi casi non solo non si assolve adeguatamente il proprio ruolo d'educatore e di formatore, ma si elude quel confronto interpersonale che per essere propositivo alla crescita deve anche essere "sanamente" conflittuale.

A livello politico-amministrativo il concetto di discriminazione positiva riguarda tutte le misure (introdotte soprattutto in ambienti anglosassoni) che le autorità pubbliche prendono al fine di proteggere certe categorie di persone svantaggiate (ad esempio, gli immigrati), allo scopo di realizzare un'uguaglianza di fatto che la semplice uguaglianza di diritto non riesce ad assicurare (misure che favoriscono la formazione, l'alloggio, l'occupazione ecc.).

Il Progetto "Oltre l'Etnocentrismo" e la ricerca sui libri di testo

a cura di **Giovanna Cipollari**

1. Stato dell'arte del progetto

Il progetto interculturale dell'IRRE Marche intitolato "Oltre l'etnocentrismo" ha preso avvio nella primavera del 2001 con la distribuzione di un questionario[28] in 96 scuole di base della Regione Marche che denunciavano una maggior presenza d'allievi immigrati.

La ricerca quantitativa dei dati relativi a questa presenza ha costituito la base di partenza per l'indagine, mirata a cogliere i bisogni creati dagli importanti cambiamenti che sta vivendo la scuola marchigiana in una società multietnica. Di qui l'esigenza di ampliare le conoscenze, cercando di entrare nelle trame del tessuto territoriale, reso interessante dalla nuova Autonomia scolastica e da una logica di progetti integrati. Il problema è stato quello di analizzare la complessità dell'esistente per conoscere non solo "che cosa si muove", ma anche "come si muove", attraverso cioè le procedure dei cambiamenti, per attivare feedback regolatori a servizio degli stessi operatori socio-educativi.

In quest'ottica le domande poste alle scuole, pur all'interno di uno strumento prevalentemente quantitativo qual è un questionario, hanno cercato di rilevare informazioni, non semplicemente descrittive e statiche, ma anche processuali e dinamiche attraverso alcuni criteri-guida.

Le domande hanno promosso un'indagine rivolta prevalentemente:

1. all'insegnamento della L2 (Lingua italiana agli stranieri) e alla cultura *altra*. Di fronte all'attivazione di tali insegnamenti alla presenza di bambini stranieri si poteva valutare sia il livello

[28] Consultabile presso l'IRRE Marche.

quantitativo (quante scuole, quali scuole), sia quello qualitativo per individuare quanto le modalità in atto siano più o meno vicine/lontane da logiche separatiste o interculturali. Per misurare questa tendenza si sono usate domande legate agli attori e alle fonti di tali attività (docenti, Mediatori culturali, Enti territoriali…).

2. all'offerta formativa e all'organizzazione educativa dei POF. L'ampiezza progettuale in campo interculturale, con corsi per docenti, percorsi d'accoglienza, attività scolastiche ed extra-scolastiche, modalità operative, offriva la possibilità di una serie d'ipotesi per conoscere se la formazione degli insegnanti è diffusiva o settoriale e se l'impianto curricolare è integrativo o cumulativo.
3. alla documentazione e al monitoraggio delle attività d'Educazione interculturale. Queste potevano essere utili a rendere visibile la circolazione delle sperimentazioni esistenti che, una volta monitorate rispetto al raggiungimento delle finalità prefissate, potevano favorire un sistema di rete efficiente ed efficace. La metacognizione, infatti, promuove una riprogettazione qualitativamente sempre più elevata a servizio del territorio.

La modalità di formulazione delle domande è stata euristico-problematica, per cui ad un primo stimolo sono seguite una serie di richieste più dettagliate per cogliere proposizioni e collegamenti volti a fornire uno spessore qualitativo al dato.

La finalità è stata quella di approfondire la conoscenza dell'esistente per presentare una diagnosi accurata scaturita dalla conferma o disconferma delle ipotesi.

I dati hanno confermato lo spaesamento dei docenti che si trovano di fronte al passaggio da una società monoculturale ad una multiculturale, da una società etnocentrica ad una multietnica senza avere il supporto sostanziale di una revisione di curricoli scolastici, di strumenti metodologici, di testi, di formazione professionale adeguata. La presenza degli allievi immigrati in classe sta, infatti, mettendo in luce una difficoltà della scuola italiana che argina le situazioni d'emergenza in forma socio-assistenziale, senza poter affrontare il problema di soluzioni più sostanziali legate ai bisogni formativi dei soggetti in apprendimento che vivono nel terzo millennio. Il passaggio da una società industriale ad una telematica - da una

cultura positivista, sequenziale e lineare ad una informatica, processuale, circolare - vede il superamento di un approccio di carattere specialistico e settoriale a favore di un'interconnessione di saperi e di reti concettuali che esistono al di là della presenza degli immigrati. Di qui l'istanza di nuove forme di intervento didattico. Esse richiedono revisione epistemologica, decostruzione semantica dei termini etnocentrici, formazione di nuovi cataloghi curricolari, i quali sono alla base di un'organizzazione dei saperi a sostegno della concezione antropologica dei nostri giorni.

Queste riflessioni sono state esposte in un Seminario Regionale, svoltosi ad Ancona il 27 novembre 2001 intitolato: "L'Educazione interculturale: erogazione dei servizi educativi nella regione Marche". Il coordinatore prof. Elio Damiano, docente di Didattica Generale all'Università di Parma ed esperto di Educazione interculturale[29], affermava l'importanza di considerare l'Educazione interculturale non un'espressione particolare o un'anomalia del sistema scolastico, ma un nuovo modo di educare, una via normale di formare le generazioni del terzo millennio[30].

Una successiva scheda di rilevazione dei bisogni, inviata alle scuole, focalizzava nella revisione dei libri di testo, nell'aggiornamento degli insegnanti, nella revisione dei saperi e dei curricoli, nella costruzione di nuovi percorsi didattici le istanze individuate dai docenti marchigiani come prioritarie per qualificare la propria professionalità. Questa, oggi, è messa a dura prova dallo scarto tra la propria formazione di base, legata ad una monocultura dal pensiero normativo, lineare e sequenziale, e le richieste di un'utenza che si muove già di fatto in una realtà multietnica che esige una *forma mentis* flessibile, trasversale, circolare, erratica e mobile.

Sulla base dei bisogni formativi dei docenti marchigiani, l'IRRE Marche, in linea con i fini istituzionali d'Ente di Ricerca a servizio delle scuole del territorio, elaborava, nell'anno scolastico 2002-3, il progetto "Oltre l'etnocentrismo" coordinato dal prof. Elio Damiano. Tale progetto pluriennale si articola attraverso la costituzione di tre gruppi di lavoro di docenti

---

[29] Cfr. Progetto ESCI (Educazione allo Sviluppo e alla Cooperazione Internazionale) promosso dalla Focsiv nel 1980 e affidato al prof. E. Damiano e i testi base: Damiano E., *Homo migrans: discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale*, F. Angeli, Milano, 1998 e Damiano E., *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, F. Angeli, Milano, 1999.

[30] Una rielaborazione dell'intervento si trova nella rivista dell'IRRE Marche "Innovazione Scuola", n. 1/2002.

marchigiani, coordinati da esperti della ricerca universitaria e da un comitato tecnico composto da ricercatori IRRE, esperti della CVM -ESCI[31] e dell'Istituto Regionale di Storia del Movimento di Liberazione delle Marche.

Il primo gruppo, coordinato dal prof. Agostino Portera, docente di Didattica Intercultuale all'Università di Verona, ha come oggetto di studio l'analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola elementare.

Il secondo gruppo, coordinato dal Comitato tecnico IRRE - CVM, è impegnato nella riqualificazione professionale dei docenti attraverso un aggiornamento da conseguire con Seminari in cui Ricercatori ed Esperti del mondo universitario hanno come oggetto d'indagine la revisione delle discipline in chiave interculturale.

Il terzo gruppo, coordinato dal prof. Elio Damiano, si propone la sperimentazione in contesto d'aula di materiali didattici interculturali forniti dalla ricerca Universitaria su commissione dell'IRRE Marche.

I tre gruppi di lavoro sono concepiti in una logica sistemica per cui ognuno di loro sottende una fase di lavoro interrelata ed interconnessa con le altre. L'innovazione scolastica richiede, infatti, una convergenza tra obiettivi, contenuti, mezzi che vanno monitorati e verificati nella loro reciproca e continua interazione.

La presente pubblicazione espone l'iter ed i risultati del primo gruppo di lavoro che ha analizzato libri di lettura, testi di religione e sussidiari diffusi nella scuola elementare del territorio marchigiano. Lo scopo della pubblicazione mira a favorire l'implementazione dell'esperienza finalizzata in primo luogo a diffondere una *sensibilità interculturale* tra i docenti protagonisti dei laboratori di ricerca. Si auspica, infatti, che la trasparenza e la documentazione dell'esperienza didattica promossa dall'IRRE Marche nell'anno scolastico 2002-03 possano favorire una diffusione in una logica a "cascata", per cui i docenti che hanno già lavorato possono diventare, con il sostegno del comitato IRRE - CVM, i tutor d'altri colleghi interessati, a loro volta, a formarsi in ottica interculturale. L'innovazione a scuola richiede, infatti, un *humus* diffuso, un clima condiviso: ci si forma per formarsi non solo con gli allievi, ma anche e soprattutto con i propri

[31] CVM-Comunità Volontari per il Mondo è un'Ong di Volontariato Internazionale accreditata dal MIUR come Ente di Formazione, operante tramite il settore ESCI-Educazione alla Solidarietà, Comprensione e Interculturalità.

colleghi nella consapevolezza che nessun'azione educativa avrà successo se non trova un fertile terreno anche fuori delle pareti della propria aula. Del resto l'educazione e la formazione richiedono continue osmosi, interazioni, revisioni e problematizzazioni che solo il valore aggiunto della relazione può oggi garantire.

2. La ricerca sui libri di testo

2.1. Ipotesi

La presente documentazione s'interessa dell'analisi dei libri di testo che, pur non essendo l'unico strumento didattico a disposizione dell'insegnante, resta tuttavia uno dei più usati. Il libro, alla stregua degli altri sussidi, rappresenta un mediatore dell'azione didattica, la quale resta a carico del docente. È, infatti, l'insegnante che definisce gli obiettivi didattici e a lui spetta il ruolo di avvicinare gli allievi agli strumenti con la saggezza di relativizzarne la fonte[32].

Ciò premesso, tenuto conto dei risultati della ricerca del Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona, l'ipotesi su cui si fonda la ricerca è che i testi scolastici, legati ai canoni di una cultura etnocentrica e nazionale, promuovano la percezione della cultura *altra* come "diversa", nel senso di creare una linea di confine rigida tra chi vive nel mondo occidentale e chi ne sta fuori, con inevitabili effetti di separazione e di discriminazione che non favoriscono l'arte dell'incontro e del dialogo. Tale ipotesi di fondo ha guidato la formulazione di un questionario da applicare ai testi da analizzare, alla luce anche d'altri due obiettivi convergenti con l'ipotesi di partenza: 1) la presenza di stereotipi e pregiudizi; 2) le indicazioni e gli interventi d'Educazione interculturale (immagine degli stranieri, degli immigrati).

Dai contatti tra il prof. Agostino Portera e lo staff IRRE - CVM è scaturita l'adozione di una griglia con lievi modifiche rispetto a quella elaborata dal gruppo diretto dal prof. Agostino Portera a Verona[33].

---

[32] Cfr. Portera A., *L'Educazione Interculturale…* op. cit., pp. 58-61

[33] La griglia "marchigiana", vedi Appendice 3, aggiunge a quella "veneta" un 5.2. sul modo in cui viene presentata la "cultura italiana", un 5.7. sull'atteggiamento della "cultura italiana" verso la "cultura altra", un 5.8. sui legami che caratterizzano la presentazione dei vari elementi della nostra cultura e un 5.9. sull'apporto dei vari soggetti allo sviluppo della "nostra" civiltà; rivede l'8.2. e il 9.3. aggiungendo voci del glossario interculturale; elimina il 5.4. relativo alle minoranze linguistiche.

La griglia, dopo la definizione del titolo del testo esaminato e dell'area disciplinare d'appartenenza, si articola in due parti: la prima concerne l'analisi *strutturale* e la seconda l'analisi *culturale.*

La prima di carattere generale, in quattro gruppi d'item, cerca di rilevare le caratteristiche *strutturali* dell'oggetto culturale sottoposto ad analisi: esso può essere o un brano di lettura, o un capitolo del sussidiario o un paragrafo o una serie di pagine che sotto titoli diversi come rubriche, reportage, sezioni d'approfondimento sono state considerate interessanti ai fini della ricerca. Di queste Unità d'analisi si registrano alcune caratteristiche significative: il numero di pagine; la tipologia di testo; il genere espositivo; l'apparato iconografico; gli obiettivi didattici. Lo scopo è di analizzare la struttura dell'Unità nei suoi dati "informativi" acquistando un occhio clinico per comprendere: l'incidenza del numero delle pagine dedicato ad un argomento; il significato di una foto e la difformità tra disegno ed immagine più o meno realistica; la differenza tra un testo espositivo ed uno narrativo; la maggiore rigorosità di un apparato iconografico con citazione di fonte e didascalia rispetto ad uno slegato da qualsiasi riferimento; l'importanza della presenza d'esercizi didattici e del loro tipo di formulazione; il grado di trasparenza degli obiettivi didattici e d'interesse per le tematiche interculturali.

La seconda parte della griglia, quella culturale, è suddivisa in cinque gruppi d'item:

1. l'item n.5 pone i seguenti quesiti: in quale modo viene presentata la nostra ed altrui cultura; quali elementi sono presi in considerazione; come è proposto il modo di vivere "altro", quali valori, ideali, messaggi, simboli sono espressi; quali atteggiamenti connotano i rapporti tra culture; quali relazioni e quali separazioni intervengono nella descrizione degli elementi della "nostra cultura"; quali soggetti contribuiscono al suo sviluppo; che tipi di contatti intercorrono tra le culture e come sono descritti i loro confini.
2. l'item n.6 si occupa di verificare quale sia la visione dell'Europa veicolata dai testi e in che misura siano presenti una dimensione storica e una rappresentazione di valori che superi una descrizione astratta e generalizzata.
3. l'item n.7 riguarda il problema metodologico evidenziando la

differenza tra approccio sincronico, diacronico e comparativo. Interessante è anche la visione modernizzata o tradizionale dei contesti: nel primo caso l'approccio è dinamico e si evidenziano gli esiti dei mutamenti; nel secondo caso la descrizione è statica e rinvia all'arretratezza della cultura in esame. Il riferimento da parte dell'Unità di analisi all'epoca attuale o passata consente di rilevare quanta attenzione è riservata all'oggi e quanta alla storia trascorsa.

4. l'item n.8 mira ad accertare la presenza di stereotipi e pregiudizi alla cui creazione concorrono una conoscenza astratta e generica, errori di conoscenza, incoerenza di giudizio, confusione tra sequenze temporali e logiche, forme di nazionalismo, intolleranza, xenofilia e xenofobia.
5. l'item n.9 riguarda in modo specifico l'Educazione interculturale e tende a monitorare il grado di consapevolezza sul tipo di rapporto con il "diverso" che l'Unità di analisi promuove e la capacità di sviluppare sia un pensiero critico, aperto, alternativo sia un atteggiamento più o meno empatico, più o meno multi-trans-interculturale.

Ogni item prevede una risposta chiusa, corredata dalla voce "giudizio parziale" e "giudizio complessivo", che richiede una spiegazione narrativo-espositiva in cui si recupera l'argomentazione della scelta. Infine un'apposita scheda finale offre al docente-ricercatore la possibilità di esprimere sull'Unità di analisi esaminata un giudizio qualitativo fondato sulla rigorosità delle risposte chiuse.

Occorre precisare che la griglia adottata risponde alle istanze messe in gioco nella premessa. Infatti, essa va ad esplorare:

- *l'obiettivo formativo-educativo* per accertare se l'Educazione alla socializzazione promossa dalle Unità di analisi sia ancora legata ad un'identità nazionale che favorisce e potenzia i legami interni di una cultura a discapito di quelli che sono *extracomunitari* o se, invece, si apre ad un'identità multipla sino a profilare un'idea di cittadinanza che offre il senso della comune appartenenza allo stesso pianeta.
- *l'epistemologia* dei saperi presenti nei libri di testo per verificare se essi sono legati alla visione di una "cultura chiusa" etnocentrica e

stanziale o se si proiettano verso un *nomadismo* culturale in grado di decentrare il punto di vista, di spaesarsi, di superare canoni monoculturali e rigide categorie occidentali con cui si pretende di descrivere *l'altro, il diverso da sé,* piegando i sistemi di vita e i valori degli altri alle *nostre* interpretazioni.

- *le modalità* di costruzione delle conoscenze per prendere coscienza se i saperi sono "dati" secondo una visione dogmatica e trasmissiva o se siano proposti in modo problematico per promuovere le abilità euristiche e critiche che sostanziano un pensiero "migrante", aperto e dialogico.

2.2. Obiettivi

La fase del progetto "Oltre l'Etnocentrismo" che riguarda l'analisi dei libri di testo ha come obiettivo principale quello di avviare l'insegnante - ricercatore ad acquisire una *sensibilità* interculturale, seguendo uno schema elaborato scientificamente[34] in grado di fornire una metodologia di approccio con cui leggere i vari argomenti, andando oltre quello che appare in superficie ad un primo contatto con il testo. Occorre esercitarsi a cogliere i significati dei vari linguaggi, da quello verbale a quello iconico, da quello delle "presenze" a quello delle "assenze", da quello emozionale-narrativo a quello argomentativo-problematico, da quello trasmissivo-dogmatico a quello euristico-interpretativo, dalla descrizione fenomenologia a quella storicistico-comparativa sino a cogliere le coerenze o le incoerenze rispetto ad un progetto formativo che ne costituisce l'*humus* e lo sfondo.

La presa di coscienza della struttura del testo da parte dell'insegnante ne rende poi possibile un uso *flessibile* in relazione agli obiettivi del curricolo scolastico. La promozione di tali competenze non sono tanto finalizzate a "giudicare" con sentenze definitive o pareri inappellabili i libri scolastici, quanto piuttosto a rivedere gli strumenti didattici come punti di partenza da problematizzare in contesto d'aula in funzione dell'Educazione multitrans-interculturale. In tale accezione i testi diventano materiale "vivente"

[34] Gli indici di interculturalità rispondono ai criteri presenti in Portera A., *L'Educazione Interculturale.. op.cit.*

da interrogare e da "umanizzare" in rapporto ai bisogni formativi del presente. Sono questi, in definitiva, a fornire le chiavi di interpretazione della cultura che è tale quando risponde alle istanze dei suoi fruitori.

Un secondo obiettivo è quello di *offrire un servizio utile ai curatori-autori dei testi ed alle case editrici*, così da fornire loro strumenti di riflessione per rispondere alle innovazioni che stanno attraversando la società e di riflesso la scuola. Questa, nonostante la tradizionale diatriba tra chi la considera "dipendente" dalla società e chi, invece, ne legittima il ruolo propulsore, è comunque sempre legata alla realtà dei suoi tempi, per cui non può esimersi dal processo revisionistico che la impegna sul fronte della Pedagogia interculturale.

Un terzo obiettivo, direttamente legato ai precedenti, è quello di arrivare tramite gli *insegnanti ricercatori* ai loro colleghi e ai Consigli di Classe per un'implementazione a cascata, fino alla creazione di laboratori di Educazione interculturale sull'analisi dei testi da attivare sul territorio regionale con una proiezione interregionale e nazionale[35].
In definitiva, dunque, l'orizzonte di senso della presente ricerca è caratterizzato da un'istanza di formazione rivolta ai docenti che , tramite attività di laboratorio, di analisi, di confronto e dibattito, apprendono a guardare con un "terzo occhio" ed in profondità i *ferri del mestiere* che qualificano la loro professionalità in relazione alle finalità educative.

2.3. Modalità

Delineati gli obiettivi da raggiungere, la scelta dell'IRRE Marche è stata quella di scommettere sugli insegnanti, sulla loro capacità di mettersi in gioco, d'essere essi stessi ricercatori e protagonisti. La chiamata del docente era stata fatta già prima con la scheda di rilevazione dei Bisogni Formativi, poi con la comunicazione del progetto "Oltre l'Etnocentrismo" e la richiesta di un'adesione di massima secondo la prassi del *contratto formativo.* Al momento di attivare l'itinerario, non potevano che essere i docenti a costruire l'attività di ricerca e formazione, in linea con i criteri stessi che

[35] Si precisa che esiste già una forma di gemellaggio con l'IRRE Abruzzo e che tale Ricerca va nella direzione delle direttive dell'UE che hanno incentivato, tramite l'Unesco e il Consiglio d'Europa, l'analisi dei libri di testo.

accompagnano l'Educazione interculturale. Se il pensiero critico, il *problem solving*, la didattica del fare, del dubbio e della curiosità sono buone pratiche di formazione interculturale, allora esse indicano anche le procedure da attivare con i docenti partecipanti al progetto "Oltre l'etnocentrismo". Inoltre in ambito formativo il mancato riconoscimento d'abilità, conoscenze e competenze preesistenti del soggetto in apprendimento rischia di compromettere l'interesse ad entrare in azioni sperimentali: questo è tanto più vero se i *formandi* sono docenti con un patrimonio professionale non indifferente che non può essere annullato da percorsi preconfezionati.

In termini concreti lo staff IRRE - CVM ha preparato lo sfondo, ma sono stati poi 52 docenti delle scuole marchigiane[36] a realizzare i Laboratori di ricerca con il tutoraggio degli esperti dello staff.

Complessivamente il lavoro di ricerca si è articolato nei seguenti momenti:

- Seminario regionale coordinato dal prof. Elio Damiano che ha illustrato le linee del progetto "Oltre l'etnocentrismo". In quella sede si sono costituiti tre gruppi di lavoro rispettivamente per l'analisi dei libri di testo, per la revisione delle discipline, per la sperimentazione di curricoli interculturali (19 aprile 2002).
- Incontro tra il prof. A. Portera e lo staff IRRE - CVM per concordare ipotesi, strumenti, modalità della ricerca relativa all'analisi dei libri di testo (24 giugno 2002).
- Incontro con i dirigenti scolastici delle scuole marchigiane per accordarsi sull'organizzazione delle attività in relazione al calendario, ai luoghi d'incontro e alla definizione dei ruoli e compiti delle scuole coinvolte nel Progetto (23 settembre 2002).
- Laboratorio dello staff IRRE - CVM per individuare i testi da sottoporre ad esame (settembre - ottobre 2002).
- Seminario regionale coordinato dal prof. A. Portera che ha illustrato ai docenti – ricercatori un glossario di riferimento e gli item della griglia d'analisi dei testi (7 ottobre 2002).
- Incontro tra il prof. E. Damiano e lo staff IRRE - CVM per fare il punto sullo stato dell'arte del progetto e per definire gli indicatori

[36] Cfr. Appendice 1.

con cui selezionare gli argomenti dei testi da sottoporre all'analisi (23 ottobre 2002).
- Costituzione dei Laboratori in quattro scuole d'area in corrispondenza con le province amministrative della regione[37] e applicazione, accompagnata dallo staff IRRE - CVM, della griglia ad un'Unità didattica (novembre – dicembre 2002).
- Laboratori a cadenza quindicinale nelle scuole d'area con interventi dello staff IRRE - CVM sulla base di una richiesta specifica sia degli insegnanti-ricercatori sia dei tutor (gennaio - giugno 2003).
- Verifica e *briefing* dei risultati delle analisi via e-mail e in due incontri in presenza nella sede IRRE Marche nei giorni 28 marzo e 9 maggio 2003.
- Raccolta dei risultati pervenuti all'IRRE Marche entro il 31 luglio 2003.
- Seminario coordinato dal prof. A. Portera per un bilancio del lavoro e per indicazioni a sostegno della disseminazione della ricerca (12 novembre 2003).

2.4. Selezione dei testi

La selezione dei testi e il loro reperimento hanno comportato un lavoro piuttosto complesso. Una volta stabilito come criterio di selezione quello della *maggior diffusione*, si sono richieste *via e-mail* alle segreterie delle scuole di base di tutta la Regione Marche le schede delle adozioni dei libri di testo dell'anno scolastico 2002- 2003. Sono state scrutinate[38] 3.813 sezioni, considerate un campione significativo per la presente indagine. Individuati i testi da analizzare[39], il Comitato IRRE - CVM ha stabilito di istituire *quattro scuole d'area,* ossia un numero di poli di riferimento pari al numero delle province marchigiane e di attivare in esse *laboratori incrociati*,

---

[37] Istituto Comprensivo G.Galilei di Pesaro per la provincia di Pesaro-Urbino,
Scuola Media Sacconi-Manzoni di S.Benedetto del Tronto per la provincia di Ascoli Piceno,
Scuola Media M. L. Patrizi di Recanati per la provincia di Macerata,
Istituto Comprensivo Jesi-Monsano per la provincia di Ancona.

[38] Il lavoro è stato in gran parte svolto dalla prof.ssa Monica Ferretti, a cui va il merito di avere condotto l'analisi in tempi molto ristretti.

[39] Cfr. Appendice 2.

cioè due laboratori di due diverse Province con lo stesso oggetto d'indagine, per promuovere attività di *briefing* e confronto tra docenti[40]. Circa gli argomenti da analizzare si è giunti ad una selezione ragionata sulla base dei seguenti criteri:

- **Libri di lettura**

Per la scelta dei brani dei libri di lettura lo staff IRRE - CVM ha optato per Unità d'analisi che offrivano elementi significativi per la ricerca, privilegiando gli argomenti e/o le sezioni che negli obiettivi si mostravano interessati ad educare alla relazione con soggetti d'altre culture e a presentare elementi multi-trans-interculturali. Nella necessità di far lavorare i docenti impegnati sulle stesse Unità si è seguita la via, per i libri di lettura, di indicare i brani da analizzare dopo una cernita realizzata dallo stesso staff. Nel privilegiare argomenti legati alla presentazione d'altri popoli ed altre culture si ammette un limite della ricerca, in quanto la verifica del grado d'etnocentrismo dei testi trova un riscontro significativo non tanto nelle letture destinate all'Educazione multi-trans-interculturale, quanto piuttosto in quelle *tradizionali* che presentano la nostra cultura. La selezione trova una sua ragione nella riflessione che il cammino intrapreso dall'IRRE Marche indica un percorso *in fieri*, progressivo e graduale che per iniziare ha bisogno di partire da una prima tappa, quella in cui si evidenzia maggiormente la coerenza con le dichiarazioni d'intenti degli autori.

- **Testi di religione**

Per i testi di religione i criteri di selezione sono stati orientati su tematiche inerenti: il dialogo interreligioso; la presentazione di culture e religioni diverse da quella cristiana con particolare riferimento a quella ebraica, musulmana, induista; il rapporto tra la religione cattolica e le Chiese cristiane non cattoliche; la riforma protestante.

---

[40] Tale articolazione richiedeva 5 copie di ogni testo preso in considerazione: due per ogni laboratorio provinciale ed uno a disposizione dello staff IRRE - CVM. I testi sono stati gentilmente forniti da alcune case editrici interpellate per la ricerca. Vedi Appendice 2.

• **Sussidiari**

Per i sussidiari l'attenzione si è concentrata sulle sezioni dedicate alla storia, alla geografia e agli studi sociali. La matematica e le scienze non sono state prese in considerazione, anche se offrono un materiale interessante per l'Educazione interculturale[41], perché l'analisi di queste discipline richiede una griglia diversa da quella attivata dalla presente ricerca.

• **Storia**

Per la storia le Unità di analisi selezionate sono state: Greci e popoli italici (Etruschi e Romani), Cristianesimo, Sacro romano impero, Barbari, Arabi, Crociate, Scoperte geografiche, Civiltà precolombiane, Colonialismo, Rivoluzioni industriali, Seconda guerra mondiale, Dopoguerra fino ai nostri giorni.

• **Geografia**

Per la Geografia le Unità di analisi selezionate sono state: Italia, Europa, Mondo.

• **Studi sociali**

Circa gli Studi sociali sono state selezionate tutte le Unità di analisi.

Nella distribuzione dell'attività tra i docenti-ricercatori vi sono stati, come era prevedibile, dei disguidi: l'alto numero dei docenti coinvolti offre come punto forte l'ampia diffusione dell'iniziativa e la partecipazione attiva di tante *ottime risorse* qualificate dall'esercizio della propria professionalità, ma al tempo stesso registra problemi di organizzazione e un ritiro da parte di coloro che, pur ben intenzionati ad entrare nella ricerca, hanno trovato ostacoli nella fase operativa. Infatti gli eccessivi impegni richiesti dalla scuola di oggi, non sempre selezionati da una finalità orientatrice dettata dal POF, lasciano scarsi margini di tempo da dedicare alla ricerca-formazione. Oltre a ciò c'è sempre un andamento fisiologicamente lento per le innovazioni didattiche, le quali richiedono una messa in discussione di stili, metodi e conoscenze, provocando una serie di *cautele*

[41] L'IRRE Marche auspica l'approfondimento della ricerca sui libri di testo con l'estensione ad altre discipline e ad altri ordini e gradi di scuola. Su tale orientamento prevede di collaborare con il Centro Studi Internazionali dell'Università di Verona e con altri Centri di Ricerca.

implicanti tempi lunghi di maturazione della proposta. In fase operativa gli insegnanti-ricercatori sono stati 52[42] e i libri analizzati[43] sono stati i seguenti:

Libri di lettura	
L'altalena delle parole	Cetem - MI
Letture… OK	Cetem - MI
Mi piace un sacco	Atlas - BG
Boscomignolo	Giunti - FI
Mago Magù	Ardea - NA
Rosso fragola	Raffaello - AN
Il Viaggio	Fabbri - MI
Libri di Religione	
Parliamo di Dio	Il Capitello - TO
Risplende una gioia	Raffaello - AN
Quale gioia	Atlas - MI
Sussidiari	
Scacco Matto	Raffaello - AN
Sapere e saper fare	Giunti - FI
Io Scopro	Giunti - FI
Progetto Domino	Fabbri - MI
Come Robinson	Capitello - TO
Duemila Più	Cetem - MI
Genius	Raffaello - AN

La scelta da testi da analizzare (7 libri di lettura, 3 di religione, 7 sussidiari), limitata rispetto all'universo molto più ampio dei libri in adozione nel territorio marchigiano, risponde ad un *criterio di convenienza* legittimato dall'obiettivo principale della ricerca. La formazione dei docenti richiede analisi approfondite, sostenute da attività di dialogo e confronto.

[42] Vedi Appendice 1.
[43] La non perfetta coincidenza tra i libri analizzati e quelli più diffusi è dovuta al ritiro di alcuni gruppi di lavoro.

La possibilità di scambiare le idee, di cogliere empaticamente il punto di vista dell'altro, di argomentare il proprio, di contrattare analisi condivise sono dinamiche assunte a sostegno di una sensibilità indispensabile per l'Educazione interculturale: di qui la scelta di far lavorare sullo stesso testo più soggetti con la possibilità di *briefing* sia interni (tra docenti dello stesso plesso scolastico) sia esterni (tra docenti di plessi diversi). Dato il numero relativamente ristretto dei docenti coinvolti, ciò ha comportato la delimitazione dell'oggetto culturale.

2.5. Procedure del percorso

All'interno del quadro delle iniziative illustrate nella voce delle *Modalità* (punto 2.3.) si ritiene utile rendere trasparente il processo di costruzione della ricerca-azione promossa dall'IRRE Marche. Dopo aver scrutinato le schede d'adozione dei testi di 3.813 sezioni della scuola elementare marchigiana e dopo aver selezionato, tra quelli maggiormente diffusi nel territorio[44], i primi sette libri di lettura, i primi tre testi di religione e i primi sette sussidiari[45], lo staff tecnico del progetto ha preso contatto con le case editrici e ha ottenuto l'invio di cinque copie per ogni libro da analizzare: tale richiesta consentiva di avere una copia dei 17 testi oggetto d'indagine presso l'IRRE Marche e le altre presso ciascun laboratorio delle scuole d'area. La costituzione dei laboratori è stata organizzata assicurando a ciascuno di loro:

- un tutor dello staff IRRE - CVM cui i docenti corsisti potevano ricorrere per un accompagnamento del lavoro;
- un coordinatore con l'incarico di responsabile dei diversi gruppi che si sono spontaneamente formati in relazione alla scelta dei testi da esaminare.

Nella giornata costitutiva dei laboratori provinciali:

- si sono riprese le voci del glossario illustrate nel seminario regionale dal prof. A. Portera e si sono approfondite tramite un dibattito collegiale;
- si è esaminata, per piccoli gruppi, un'Unità d'analisi, applicando la griglia;

[44] Cfr. Appendice 2.
[45] Cfr. nota n. 43

- si è presa coscienza della terminologia usata nei singoli item della griglia, della logica sottesa da ciascun item, delle difficoltà del lavoro;
- .....si sono concordati gli indicatori interculturali;
- si è attivata un'interazione tra colleghi sollecitati a mettere in discussione i propri punti di vista, le interpretazioni auto-referenziali, fino a riflettere per rivedere i propri concetti in una formazione considerata come costruzione che cresce e si amplia con le competenze altrui, grazie al *valore aggiunto della relazione*;
- si è arrivati a concordare una possibile lettura dell'Unità d'analisi, oggetto di studio del laboratorio, sulla base di una contrattazione argomentata dei vari punti di vista;
- si sono definiti compiti, ruoli e calendario d'incontri e d'attività.

Successivamente i gruppi hanno iniziato a lavorare attivando due strumenti di relazione con il tutor: quello via e-mail e quello in presenza, su chiamata dei coordinatori che chiedevano, tramite via istituzionale, l'intervento dell'esperto IRRE - CVM all'interno dei laboratori. I laboratori, articolati per piccoli gruppi (tre o quattro unità), si sono attivati con cadenza periodica con l'opportunità dei docenti di confrontarsi tra loro, di inviare i risultati al tutor e di promuovere una rete incrociata, tramite e-mail, con i colleghi degli altri laboratori aventi lo stesso testo come oggetto d'analisi[46]. Il tutor, a sua volta, ha facilitato lo scambio favorendo la messa in contatto tra i vari soggetti cui erano inviate, tramite e-mail, le diverse analisi che riguardavano il loro testo e che erano puntualmente corredate dalle osservazioni del tutor. Tra la fine di febbraio e la prima settimana di marzo i docenti-ricercatori sono stati convocati nelle scuole d'area dallo staff IRRE - CVM per monitorare lo stato dell'arte della ricerca e per sostenere i docenti nella risoluzione dei problemi sia d'ordine concettuale sia pratico-organizzativo.

Il 28 marzo 2003 si è realizzata nella sede dell'IRRE Marche una *verifica in itinere* della ricerca-azione con i coordinatori di gruppo dei

[46] Cfr. Un'esemplificazione dell'attività di laboratorio si trova nel paragrafo 3.4 relativo all'esperienza dell'Istituto Comprensivo G. Binotti di Pergola (PU).

quattro laboratori provinciali.

Il lavoro all'interno dei gruppi è continuato fino al seminario regionale che si è svolto nella stessa sede il 9 maggio 2003 e che ha realizzato:

- un *briefing - sommativo* tra i gruppi provinciali che hanno lavorato sugli stessi testi;
- un laboratorio con punti di riflessione sull'esperienza di formazione e sui punti *forti* e su quelli *deboli* del questionario;
- un dibattito in plenaria per una prima valutazione della ricerca;
- un accordo di massima che ha definito il 31 luglio 2003 come termine massimo per la consegna dei lavori.

L' analisi dei libri di testo

a cura dello staff IRRE -CVM
e dei docenti delle scuole delle Marche

3. I libri di testo

3.1 Libri di lettura[47]

"L'altalena delle parole"

Il libro "L'altalena delle parole" per il primo ciclo di scuola elementare è stato redatto da Sebastiano Magon ed è edito dalla casa editrice Cetem. Il testo in due volumi, rispettivamente per la prima e per la seconda classe, è stato stampato a Milano nel 2001 e si presenta con un'accattivante copertina lucida rappresentante un bambino che dondola felice su un'altalena. Dopo un'attenta analisi di tutti i brani ne sono stati individuati, come appropriati all'oggetto d'indagine, tre per ogni volume: per la classe prima: "Tutti per mano", "La bambina e lo spago", "Lettera a Lucia"; per la classe seconda: "Voglia di capirsi", "Un nuovo compagno", "È arrivato Naghib".

L'obiettivo principale dell'autore è quello di favorire la comunicazione linguistica come strumento del pensiero in un'ottica in cui il significante ed il significato rappresentano un'intrinseca unione. Di qui l'importanza di partire dal significato, ossia dai contenuti forniti dall'esperienza e dai vissuti degli allievi, per arrivare al significante che richiama l'apprendimento delle tecniche linguistico-comunicative. A questa dichiarazione

[47] La revisione finale di questa sezione è a cura della prof.ssa Maria Grazia Quagliani, esperta di Educazione interculturale per CVM.

d'intenti, presentata nella guida didattica, segue in ogni volume un indice che si articola su due binari. Da un lato i brani sono organizzati per tipologie testuali: narrativi, descrittivi, poetici, informativi, regolativi e, per la seconda classe, anche dialogici. Dall'altro lato i testi sono raccolti per argomenti quali "Il mondo delle bambine e dei bambini", "Esperienze con gli altri", "Ambienti e situazioni", "I nostri amici animali", "Stagioni e ricorrenze". I testi sono arricchiti da disegni, immagini, schemi e da schede d'attività didattica con obiettivi insiti nella denominazione: "Leggere per capire"; "Riflessione sulla lingua"; "Pensare e rispondere"; "Comunicare esperienze ed idee". Ci sono pagine di "giochi e passatempi" che sono laboratori in cui si apprende *facendo*. Spesso ci sono raccordi con altri ambiti quali gli studi sociali, le scienze, la musica e l'arte, la salute, la storia, la geografia, la sicurezza, l'ambiente. A completamento del secondo volume dodici pagine sono dedicate alla riflessione linguistica. I brani sono tratti soprattutto da libri d'autori italiani, ma non mancano autori stranieri. Gli obiettivi didattici ad ausilio dell'insegnante sono compresi in un piccolo fascicolo separato. Il primo volume è corredato da un alfabetiere *individuale*, perché le lettere si possono ritagliare.

L'attenzione verso le culture *altre* è presente in modo particolare nella sezione "Esperienze con gli altri".

Tutti per mano

I. S. (Indicatore strutturale)[48] Il testo poetico di una pagina (pag.46) è composto da un'unica strofa di dieci versi che invita i bambini del mondo a fare un girotondo. La poesia è corredata da disegni rappresentanti i bambini in girotondo e un mappamondo in movimento. Ci sono, inoltre, schede d'insegnamento della lingua con parole e lettere straniere che dimostrano l'introduzione nel nostro modo di parlare di termini che provengono da altre lingue.

I. C. (Indicatore culturale) La poesia invita all'incontro, alla cooperazione, alla solidarietà e alla pace e mira ad accrescere nell'alunno la consapevolezza che esiste *un altro diverso da se stesso* e che ci sono aspetti che uniscono tutti gli uomini. Pur con le loro diversità, tutti i popoli del mondo si possono incontrare per avviare una convivenza pacifica. I bisogni

[48] D'ora in avanti per indicatore strutturale (IS), indicatore culturale (IC) e sintesi (S), si adotterà la forma abbreviata.

di alimentarsi, vestirsi, suonare, giocare accomunano tutti i bambini che sono disegnati in un ambiente antropico irreale, dove è possibile abbattere i confini geografici per avviare un'unione pacifica. Nei disegni che accompagnano il testo s'intravedono alcuni stereotipi legati al modo di vestire, all'alimentazione e alle abitudini in contrasto con il meticciamento linguistico che depone a favore di un incontro tra culture.

S. (Sintesi) Il testo rientra nell'ottica di un'Educazione transculturale in quanto si evidenziano le uguaglianze fra gli uomini.

La bambina e lo spago

I. S. Il testo poetico di Roberto Piumini, composto da tre brevi strofe che occupano una pagina (pag.57), è corredato da un disegno in cui sono rappresentati bambini di diverse etnie che insieme tirano una corda. Unendo i loro sforzi emerge dal lago un bastimento. Non ci sono esercizi d'applicazione; il testo è semplice e con rime libere.

I.C. La poesia, rivolta alle nuove generazioni, invita alla collaborazione tra i popoli. Attraverso l'unione delle forze individuali è possibile raggiungere grandi obiettivi comuni. La diversità dei popoli viene evidenziata solo nel disegno, attraverso l'aspetto fisico dato dal diverso colore della pelle. Il disegno rappresenta un ambiente antropico rassicurante dove non esistono limitazioni geografiche, in quanto la via percorsa dai bambini sembra avere una traiettoria infinita. Le barriere sembrano abbattute dalla volontà delle giovani generazioni di unire le proprie forze verso un obiettivo comune, il cui valore aggiunto è superiore alla somma delle singole capacità individuali.

S. Il messaggio poetico acquista una valenza d'Educazione alla solidarietà e alla cooperazione in un'ottica transculturale.

Lettera a Lucia

I. S. Il testo verbale di tipo narrativo è di una pagina (pag. 126) ed è inserito nella sezione d'analisi dei testi informativi. Esso riporta una lettera firmata da Marisa che comunica a Lucia la sua amicizia con la nuova compagna di banco cinese. Il testo è corredato da una foto che rappresenta Lao-Zi e Marisa che leggono uno stesso libro. L'esercitazione mira all'analisi del testo e promuove competenze relative alla capacità di saper scrivere una lettera ad un'amica. L'obiettivo prevalente è di tipo linguistico.

I.C. La lettera di Marisa spiega a Lucia che Lao-Zi viene da una bellissima città della Cina: Lao-Zi è una bambina molto intelligente dagli occhi a mandorla, con la pelle olivastra e i capelli nerissimi. La scrittura cinese - diversa da quella italiana - ha un certo fascino su Marisa desiderosa di conoscerla. Il messaggio è basato sull'amicizia e sulla simpatia che lega la bambina italiana a quella cinese e l'immagine sorridente rafforza la valenza positiva di questa relazione. Le informazioni su Lao-Zi sono tutte in linea con il rispetto verso i portatori d'altre culture, ma la mancata precisazione del suo luogo di nascita fa assumere al paese di provenienza della bambina cinese un'impronta generica. La foto delle bambine in un prato verde è decontestualizzata, senza elementi di riferimento così da universalizzare il messaggio educativo. L'obiettivo linguistico di imparare a scrivere una lettera sembra prevalere su quello formativo.

S. Il testo favorisce forme di simpatia verso la cultura *altra* secondo un approccio d'Educazione multiculturale.

Voglia di capirsi

I.S. Il testo verbale di tipo narrativo di una pagina (pag.10) del secondo volume, è inserito nella sezione "Esperienze con gli altri" e racconta dell'incontro su una spiaggia italiana tra bambini inglesi, tedeschi e autoctoni che, diversamente dai genitori, si conoscono in modo spontaneo e immediato, senza problemi. Il testo è accompagnato da due foto di bambini che costruiscono castelli sulla sabbia. Nell'immagine appaiono anche due bambini di colore che non sono citati nel testo. Le indicazioni di lavoro per gli alunni sono di carattere linguistico e si riferiscono alla diversità di lingua tra i popoli.

I.C. Il testo racconta come bambini di lingua e cultura diversa possono fare amicizia spontaneamente e senza problemi. Le altre culture sono presentate con rispetto attraverso i ritratti positivi dei bambini tedeschi e di quello inglese che subito familiarizzano con i bambini italiani. Tale giudizio sembra proiettarsi anche sulla foto che rappresenta bambini di colore di cui il testo non parla. La conoscenza delle diverse lingue appare un elemento importante per mettere in relazione vari popoli. Si evidenzia, infatti, come la diversità della lingua parlata renda difficile il dialogo e l'incontro tra gli adulti e si dimostra che i bambini sono in grado di supe-

rare questa difficoltà grazie alla volontà di condividere esperienze. La griglia di lavoro invita alla riflessione, sviluppa la capacità critica, di dialogo e di confronto.

S. Il testo assume un approccio interculturale in quanto favorisce, attraverso il tema del gioco, lo stimolo a *fare insieme* così da promuovere l'incontro tra soggetti diversi.

Un nuovo compagno

I. S. Il testo narrativo di una pagina (pag.18) presenta l'entrata in classe di Mario, bambino con problemi di movimento. Il testo è corredato da una foto che mostra un bambino davanti ad una lavagna che dispiega un girotondo di bambini di carta. L'esercizio rivolto agli alunni è soprattutto di comprensione, ma suggerisce anche comportamenti d'accettazione del "diverso" che in questo caso è un bambino portatore di handicap.

I.C. L'arrivo di Mario origina una discussione tra due allievi: uno propenso a considerarlo come un malato che può non andare a scuola e l'altro come un compagno da inserire in classe come invita a fare l'insegnante. Il testo presenta il bambino *diverso* con rispetto e naturalezza considerando l'handicap fisico come un elemento che non deve provocare esclusioni. Si esalta il valore della solidarietà e si invita ad aiutare chi è meno fortunato. Il girotondo di carta rafforza un messaggio di convivenza basato sulla stretta di mano che unisce tutti i bambini, ma non offre una visione realistica in quanto i bambini di carta sono tutti eguali, mentre un bambino con handicap è comunque *diverso* tra *diversi*. Suscita preoccupazione il contesto in cui è collocato il brano: esso è, infatti, affiancato ad un altro che tratta dell'arrivo in classe di un bambino straniero. La lettura sequenziale dei due brani "Un nuovo compagno" (pag. 18) ed "È arrivato Naghib" (pag. 19), crea un'associazione che genera pregiudizi e stereotipi verso lo *straniero*, assimilato ad un soggetto da *compensare*. L'elemento che emerge in modo più marcato è l'accettazione del bambino handicappato come "dovere morale".

S. La lettura sequenziale dei due brani genera un'inopportuna associazione tra handicappati e stranieri, visti entrambi allo stesso modo, cioè come soggetti deficitari secondo un approccio paternalista che non dà conto delle reali differenze e dei valori di cui ciascuno di loro è portatore.

È arrivato Naghib

I.S. Il testo descrittivo di una pagina, inserito nella sezione "Esperienze con gli altri", narra l'inserimento in classe di Naghib, bambino marocchino che non sa ancora la lingua italiana, ma che sa giocare benissimo a pallone. Il testo è accompagnato da due foto. Una rappresenta Naghib e la squadra di pallone della scuola e l'altra focalizza l'Africa in un planisfero. Gli esercizi sono di comprensione del testo e d'individuazione delle sequenze descrittive.

I.C. Naghib viene presentato come un bambino alto, magro, con due occhi nerissimi e la sua differenza appare nella difficoltà di comunicazione, per mancanza di conoscenza della lingua italiana. L'isolamento iniziale del bambino è attribuito ad una sua carenza personale, ma evidenzia anche l'incapacità dei suoi compagni a *mettersi nei panni di un altro* - ovvero del nuovo arrivato - in quanto non tentano una comunicazione diversa da quella del linguaggio. Solo l'abilità di Naghib come calciatore recupera agli occhi degli altri una relazione che arriva fino all'ammirazione e al desiderio di averlo come compagno di squadra. Lo stile della narrazione propende verso una valorizzazione dell'altro sia pure attraverso la maestria di bravo calciatore, ma l'aver affiancato a questo testo un altro che tratta dell'arrivo in classe di un bambino handicappato crea una connessione che può generare pregiudizi e stereotipi. I titoli inviterebbero ad una lettura sequenziale dei due brani "Un nuovo compagno" (p.18) ed "E' arrivato Naghib" (pag. 19) facendo emergere una possibile associazione tra l'alunno straniero e l'alunno con problemi di handicap: ciò conduce il bambino-lettore ad una visione *compassionevole* dello straniero che può essere recuperata solo con abilità particolari come quella di saper giocare a pallone.

S. Il brano sollecita all'Educazione transculturale, perché evidenzia l'importanza del gioco come elemento che unisce tutti i bambini. L'attività sportiva apre, inoltre, la possibilità di un incontro al di là delle difficoltà della comunicazione verbale. L'enfatica valorizzazione del bambino marocchino per la sua bravura di calciatore rischia di rafforzare uno stereotipo, mentre la lettura sequenziale tra questo ed il testo precedente favorisce un'ottica compensativa ed assimilazionista.

"L'altalena delle parole": sintesi

L'autore Sebastiano Magon, in linea con le indicazioni della nuova scuola di base, promuove una serie di diversi iter che s'intrecciano e si compongono tra loro, offrendo una molteplicità di chiavi di lettura che vanno da quella linguistica a quella tematica, da quella lessicale-etimologica a quella dell'elaborazione di idee e di testi scritti. Questa varietà di offerte permette la costruzione di percorsi differenziati da contestualizzare in relazione alle varie competenze ed abilità e da collegare alle tipologie di allievi presenti nella classe. Una particolare attenzione è data alla cultura dei legami tra saperi, così da favorire una multidisciplinarietà che consente la lettura di un argomento sotto diversi punti di vista. Nel libro analizzato sono presenti nove Unità attinenti all'oggetto della ricerca per un totale di nove pagine su 288, che rappresenta il 3,1% dei due volumi. Di esse ne sono state prese in considerazione sei. Nella tipologia dell'esperienza con gli altri rientra la maggior parte dei brani esaminati che parlano delle relazioni tra bambini e della capacità di questi di superare le barriere etniche attraverso il gioco del pallone ("Naghib") o la costruzione di castelli di sabbia ("Voglia di capirsi") o un'immediata simpatia che nasce tra compagni di banco ("Lettera a Lucia"). In due casi sono i versi di poesie ad invitare all'incontro e alla solidarietà ("Tutti per mano") o alla costruzione di un nuovo mondo grazie alla volontà di unirsi e di mettere insieme le proprie forze ("La bambina e lo spago"). Si è assunto nell'analisi anche il testo "Un nuovo compagno" in riferimento ad un bambino handicappato per la sua vicinanza a "Naghib " che sembra favorire una lettura trasversale dei testi su un legame comune di associazione tra bambini *diversi* handicappati ed immigrati. Comunque, al di là di questo punto critico, il tema della cultura *altra* è assunto con un obiettivo rivolto ad educare all'accettazione del diverso secondo un valore legato al rispetto ma, troppo spesso, anche alla "tolleranza", presentata come valore positivo senza cogliere l'ambiguità del termine e il sotteso pensiero gerarchico da cui deriva. L'intento delle varie unità didattiche è senz'altro quello di sviluppare la consapevolezza dell'esistenza di altri diversi da noi, ma non sempre si offrono elementi per l'approfondimento della conoscenza delle altre culture. A volte l'attenzione per la competenza linguistica delle schede di applicazione sembra allontanare da una riflessione sulle emozioni. È bene tuttavia tener presente che, in linea con gli obiettivi dell'autore, spetta al docente una

mediazione didattica diretta a valorizzare i sentimenti ed i comportamenti più che le abilità e le competenze tecniche degli scolari. Nella formazione interculturale l'interazione tra significato e significante serve a rafforzare la finalità di educare all'incontro e al dialogo. Il lavoro sulla promozione di comportamenti corretti ricorre ad una logica precettiva e dogmatica più che ad un'attività euristica atta a scandagliare il vissuto degli allievi per partire dalle loro sensazioni, emozioni, affetti e conoscenze.

"Mi piace un sacco"

Il libro "Mi piace un sacco" del primo ciclo (vv. 1-2) è stato redatto da Cristina Ferrari e Silvia Tonolini, Ed. Atlas, BG. I volumi esaminati sono stati stampati nell'anno 2002; essi presentano una copertina lucida raffigurante le azioni e le cose che più piacciono ai bambini. Dopo un'attenta analisi di tutti i brani sono stati individuati i seguenti come appropriati all'oggetto dell'indagine: classe prima: "Alice e Jasmin"; classe seconda: "Scuola nel Mondo", "Il cuoco Chang", "Un fratellino a distanza". I due volumi sono strutturati in sezioni che comprendono testi narrativi, poetici, regolativi, descrittivi, informativi. L'obiettivo principale dei curatori è quello di fornire nuovi curricoli, più immediati e vicini alla realtà dei bambini che possono veicolare la struttura della lingua in modo semplice ed esplicito e, al tempo stesso, fornire collegamenti interdisciplinari con tutte le altre educazioni. Alla fine di ogni testo sono indicate diverse modalità di lavoro mirate al raggiungimento di obiettivi specifici di comprensione, riflessione e conoscenza linguistica e grammaticale. L'apparato iconografico è fornito di foto-immagini e disegni densi di colore e di espressività. Parecchi brani sono tratti da libri di narrativa per ragazzi, altri da quotidiani e riviste (Dodo, Garzanti), altri ancora da autori classici (Fedro, Esopo, Tolstoj) o più moderni (Piumini, Rodari). Raramente nei brani non si cita l'autore, manca invece l'anno della pubblicazione. Il testo comprende anche un sussidio d'approfondimento morfo-sintattico. Nel testo sono presenti brani di Scienze sociali, d'Educazione all'alimentazione e alla salute, d'Educazione stradale, d'Educazione all'ambiente, alla sicurezza, alla tolleranza e alla solidarietà.

Alice e Jasmin

I. S. Il brano "Alice e Jasmin" è inserito nella tipologia del testo narrativo e nella tematica relativa all'"Educazione alla tolleranza e alla solidarietà". La lettura, che occupa una pagina del libro (pag. 73) del primo volume, racconta l'incontro di due bambine: Alice e Jasmin. È arricchita dalle foto delle due bambine di cui si forniscono alcuni elementi identitari che riguardano la cittadinanza, il patrimonio linguistico, il colore della pelle e le feste più importanti delle rispettive culture. Le indicazioni di lavoro riguardano la comprensione del testo. Una scheda "Educazione alla tolleranza" invita a trascrivere in un cartellone le *somiglianze* che accomunano i bambini della classe. L'obiettivo educativo dichiarato è quello di comprendere il valore dell'amicizia e della solidarietà.

I. C. Le due protagoniste, pur provenendo da realtà culturali diverse in quanto una è italiana e l'altra è araba, scoprono di avere in comune la stessa voglia di giocare, lo stesso amore per gli animali, lo stesso desiderio di mangiare i gelati e la stessa avversione per i prepotenti. Entrambe rappresentano positivamente le culture di riferimento in quanto portatrici del valore dell'amicizia basato su un comune modo di sentire, desiderare e pensare. Di Jasmin si sottolinea la conoscenza di due lingue così da valorizzare il pluralismo linguistico di chi viene da altre culture ed emigra in Italia. La presentazione è condotta su un piano generale, in quanto la stessa "carta d'identità" non individua un preciso contesto di riferimento o la località di provenienza o la tipologia di migrazione, per cui le specificità e le singolarità restano marginali rispetto al valore dell'uguaglianza.

S. Il testo favorisce un'Educazione transculturale che mira ad alimentare una solidarietà basata su ciò che unisce tutte le culture e sul tema dell'uguaglianza che lega gli uomini di tutta la terra, ma fa appello alla tolleranza come valore necessario per un *paritetico confronto* fra culture senza cogliere il senso gerarchico insito nel termine.

Scuole nel mondo

I.S. Nel volume della seconda classe, nella sezione dedicata al genere narrativo-informativo, è presentato il brano "Scuole nel Mondo" tratto da "Dodo", Ed. Mondadori. Il brano, che occupa mezza pagina (pag. 40) ed è assunto all'interno del settore delle Scienze sociali, parla delle varie scuole nel mondo citando come paesi di riferimento la Russia, il Marocco, il

Brasile. Sono evidenziate le attività scolastiche principali in collegamento con i diversi contesti sociali. Il testo contiene un esercizio didattico di comprensione ed una serie di domande che favoriscono delle riflessioni ed una discussione sul tema. Nella pagina è presente una foto senza didascalia di una classe multietnica.

I. C. La cultura dei vari paesi è resa attraverso le informazioni su come si vive la scuola in realtà diverse. In Russia la scuola si apre con la festa dell'accoglienza e con un omaggio floreale alle insegnanti; in Marocco si studiano, oltre alla lingua araba e francese, le tradizioni e la storia del popolo; in Brasile i bambini indios apprendono le modalità dell'arte della caccia e l'arte popolare del riconoscimento delle piante medicinali. Il testo presenta le varie scuole, tutte portatrice di valori, legati alle diverse situazioni etno-ambientali. Ogni scuola condivide lo stesso obiettivo, che è quello di affermare il diritto di andare a scuola di tutti i bambini del mondo, tutti parimenti interessati a conoscere, a comunicare pensieri e a relazionarsi agli altri.

S. Il brano ha un approccio transculturale e offre un'apertura alle altre culture cogliendone positivamente le differenze e le uguaglianze. Il legame tra cultura e bisogni, evidenziato dalla scuola per gli indios, depone per un concetto antropologico di cultura che favorisce il dialogo interculturale.

Il cuoco Chang

I. S. Nel secondo volume di "Mi piace un sacco" è presentato il brano informativo di una pagina (pag. 47) "Il cuoco Chang", inserito all'interno dell'argomento "Alimentazione e salute". Il testo è tratto da "Un libro buono un mondo", Ed. Giunti e parla di piatti tipici cinesi. La pagina è corredata da una foto di pietanze cinesi. Completano il brano due schede: "Comprendere" che mira a verificare il grado d'apprendimento cognitivo dell'allievo; "Educazione alimentare" che invita a conoscere i piatti tipici cinesi e quelli d'altre culture. L'obiettivo dichiarato nella parte introduttiva del testo è quello di confrontare tra loro culture diverse sul piano delle tradizioni.

I. C. Il bambino *cinese–narrante* afferma che suo zio definisce le ricette cinesi le più difficili del mondo, ma anche le più belle e le più buone. La saggezza vuole che non bisogna mai *abbuffarsi* a tavola. La cultura cinese

appare positiva e portatrice di tradizioni e valori. Infatti, il testo richiama ad un'arte sapiente dei cuochi; inoltre esalta il gusto estetico che rimanda ad una raffinatezza di costumi e di stile di vita. Il disegno sostiene questa valorizzazione della cultura *altra* con l'accattivante presentazione dei piatti citati. Si nota una contraddizione tra le esercitazioni e l'obiettivo dichiarato. Infatti l'importanza della verifica è legata all'abilità di comprensione del testo e la ricerca si basa sull'Educazione alimentare più che su quella del confronto tra culture, che resta un risultato da ricavare per inferenza puntando sulla sensibilità dell'insegnante aperta all'Educazione interculturale.

S. Il testo favorisce la conoscenza delle altre culture e la loro valorizzazione in un'ottica multiculturale.

Un fratellino a distanza

I. S. Il brano di una pagina (pag. 63) del secondo volume è inserito nella tipologia testuale del racconto ed è collegato all'ambito dell'"Educazione alla tolleranza e alla solidarietà". Esso narra la vicenda di una mamma che si reca con suo figlio all'ufficio postale a fare un versamento per un'adozione a distanza. Accompagna il testo il disegno di una signora che compila un vaglia con vicino un bambino. Una locandina pubblicitaria mostra la foto di un ipotetico bambino di un paese lontano da adottare. La finestra "Educazione alla solidarietà" invita gli allievi a discutere il problema sulla scia di alcune domande guida. L'obiettivo che introduce il testo è quello di far comprendere il valore della solidarietà.

I. C. La cultura *altra* attraverso la presentazione del bambino da adottare si mostra carente ed arretrata, in quanto povera ed incapace di garantire il diritto allo studio a tutti. Per contrapposizione la nostra cultura appare positiva, perché in grado di aiutare l'altro e di attivare sentimenti di solidarietà. Le due diverse realtà sono confrontate solo sul parametro economico, di cui però non si chiariscono né le cause né i legami con i sistemi sociali e politici di quegli stessi paesi di riferimento, presentati in modo vago ed indeterminato in linea con lo stile del racconto. Il testo invita al rispetto nei confronti delle famiglie di questi bambini poveri e il messaggio principale è quello di attivare forme d'altruismo e aiuto. Non ci sono esercizi didattici di ricerca volti ad approfondire la conoscenza di questi indeterminati paesi *lontani* e il dibattito che si apre nella finestra "Educa-

zione alla solidarietà" è all'interno di un'indiscussa validità della pratica dell'adozione a distanza.

S. Il testo rientra nell'approccio di tipo compensativo che considera gli altri quali soggetti carenti e bisognosi d'aiuto, rafforzando così un diffuso stereotipo.

"Mi piace un sacco": sintesi

I curatori Ferrari - Tonolini tendono a stimolare gli alunni ai valori dell'Educazione multiculturale e alla mondialità attraverso dei brani che vanno letti con le chiavi interpretative fornite dalle sezioni d'appartenenza. Nei volumi esaminati sono presenti cinque Unità d'analisi attinenti all'oggetto della ricerca per un totale di cinque pagine su 288, che rappresentano l'1,7% del totale. Sono state prese in considerazione tutte le unità. I testi "Alice e Jasmine" e "Un fratellino a distanza" sono collocati all'interno della "Educazione alla tolleranza e alla solidarietà" e affermano il rispetto verso le culture *altre*; il termine *tolleranza* però non richiama ad un rapporto e ad un confronto paritetico. La relazione tra le due bambine del primo brano mira a costruire un senso d'amicizia tra soggetti le cui *diversità* sono annullate da un ambiente antropico così astratto e generale da diventare rassicurante, con il rischio della smentita, legata a contesti reali e sociali molto più complessi. Il secondo brano invita alla solidarietà con i più poveri ed offre una pista interessante volta a favorire la crescita di bambini all'interno delle proprie realtà, ma non arriva a leggere la situazione in chiave d'interrelazione tra sistemi economico-sociali, per cui l'aiuto appare una buon'azione più che un atto di giustizia responsabile. L'ottica resta sostanzialmente autoreferenziale, come rivelano i termini *tolleranza e solidarietà,* la cui radice semantica letta con canoni occidentali non implica il mutamento del nostro stile di vita, presentato come normativo. L'approccio degli Studi sociali per "Scuole nel mondo" evidenzia il diritto allo studio di tutti i bambini del pianeta, offrendo un passaggio dal piano della "solidarietà buonista" a quello della giustizia in nome di un bene comune conclamato dalla Carta dei Diritti Universali e dei Diritti dell'Infanzia dell'ONU. Il brano "Il cuoco Chang" con il rinvio all'Educazione alimentare sottolinea anch'esso un diritto fondamentale alla salute, condotto sapientemente dal piano puramente fisiologico a quello estetico e morale in un intreccio che merita di essere approfondito. Esso, infatti, può offrire un

interessante indicatore di civiltà in base al quale giudicare il modo di alimentarsi delle varie parti del mondo fino a mettere in discussione il nostro stesso modo di mangiare in un'ottica di revisione interculturale.

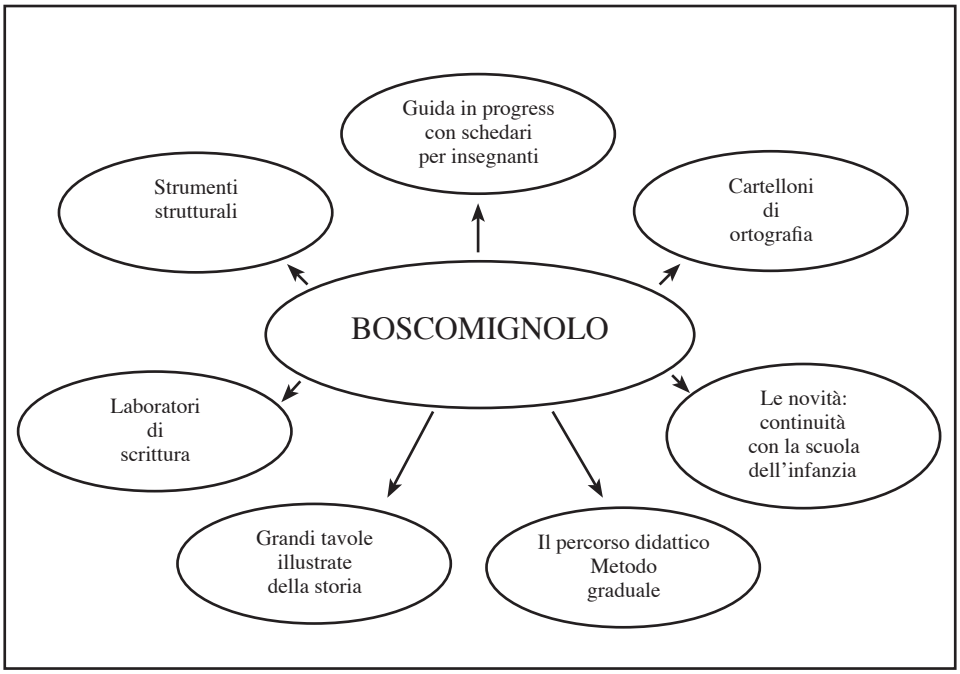
L'esame delle letture evidenzia come il grado d'Educazione transculturale è maggiormente riscontrabile nei testi che si legano a criteri multidisciplinari (italiano e Studi sociali/ italiano ed Educazione alimentare). Positiva è sicuramente la pista che muove dalle storie di ragazzi che diventano o "io-narranti" o soggetti narrati: su questa linea si può sollecitare una sorta di colloquio clinico degli allievi - utenti del testo per partire dal loro piano emotivo ed affettivo.

Molto ben scelto e in coerenza con quanto sopra affermato risulta l'apparato iconografico, perché dedica molto spazio a disegni colorati ed accattivanti con i quali si cerca il primo contatto tra messaggio e bambino. Tra le culture *altre* trovano molta attenzione quella cinese, quella latino–americana, quella dell'Africa continentale e quella araba: esse sono presentate, generalmente in tono rispettoso, con una valorizzazione particolare di quelle araba e cinese. Tutte sono descritte in modo narrativo-informativo in una visione statica che si giustifica in relazione all'età di bambini, non ancora orientati alla storicizzazione degli eventi. Ciò che si può fare con questa fascia d'utenti è attivare il "gioco della curiosità e del dubbio" per problematizzare ciò che rischia di diventare un dato di conoscenza con valore "assoluto".

"Boscomignolo"

I due volumi di lettura di "Boscomignolo" del primo ciclo sono stati redatti a cura di Luisa Vettori, Francesca Vettori ed Elisa Prati e sono stati stampati a Firenze dalla casa Editrice Giunti Scuola. I volumi esaminati sono stati pubblicati nell'anno 2001 e presentano una copertina lucida dal cui sfondo verde si stacca l'immagine di un albero grigio che fa da cornice ad un villaggio fantastico, popolato da folletti e da animaletti del bosco.

Un foglio inserito nei volumi presenta le caratteristiche del testo con la seguente Mappa:



Le voci della scelta antologica includono i temi adatti all'Educazione interculturale e l'attenzione ai collegamenti tra ambiti disciplinari quali l'Educazione all'immagine, alla musica e all'attività motoria. Sempre lo stesso foglio specifica che la novità è caratterizzata dall'utilizzo di uno sfondo integratore rappresentato dal bosco, come ambiente in cui attivare storie *divertenti* e *leggere*, scandite da motivi stagionali. Una particolare attenzione è data all'Educazione linguistica per l'apprendimento delle abilità di base legate al saper ascoltare, al saper parlare, al saper leggere e scrivere. Per i bambini di prima, oltre ai libri di testo, è disponibile l'alfabetiere e il volume "Benvenuti in prima" con esercizi e giochi in continuità di curricolo con la scuola dell'infanzia. Si precisa che il percorso didattico segue il metodo graduale e che le verifiche sono finalizzate soprattutto all'apprezzamento delle competenze linguistiche. Ogni pagina è, infatti, corredata da rubriche del tipo "Racconto", "Leggo e scrivo", "Parliamone insieme", "ABC".

L'indice è scandito su base stagionale ed utilizza come ulteriori criteri

organizzatori tre diverse categorie: quella delle abilità d'ascolto, lettura, scrittura e riflessione sulla lingua; quella degli ambiti disciplinari; quella delle Educazioni. Nella prima classe queste sono rivolte alla solidarietà, alle pari opportunità, alla pace, alla dimensione multiculturale, alla salute, alla sicurezza e, infine, a quella ambientale; nella seconda classe alla convivenza, alla salute e alimentazione, al comportamento stradale.

Dopo un'attenta analisi sono stati individuati come appropriati all'oggetto d'indagine i seguenti brani: classe prima: "Tanti bambini", "Un lungo viaggio", "Aquilone sul fiume", "A scuola sotto l'albero"; classe seconda: "A scuola con Hun Yan", "Tanti bambini", "Il mercato cinese", "Capodanno africano", "La festa di San Giorgio".

Tanti bambini

I. S. Il brano di una pagina (pag. 74) è un adattamento tratto da M. Lodi, "La mongolfiera", Ed. Einaudi ed è collocato nella sezione "Noi bambini". Il testo narrativo parla di una classe di bambini italiani, tutti nati nello stesso anno e nello stesso paese, ma tutti diversi tra loro per aspetto fisico e per abilità. L'Unità d'analisi è corredata da una fotografia che rappresenta bambini con tratti somatici diversi. La rubrica "Leggo e rispondo" pone domande di comprensione del testo, mentre "Parliamone insieme" apre un dibattito sulle preferenze di ciascun allievo in rapporto all'attività scolastica.

I. C. Il testo affronta l'argomento della uguaglianza e della diversità. I bambini hanno la stessa data di nascita e la stessa provenienza, ma sono comunque diversi per aspetto fisico e per abilità. La prima differenza ha un carattere "naturale", la seconda una dimensione "culturale". L'affermazione che tutti i bambini "sanno fare qualcosa" conferma un riconoscimento della dignità innata in ogni essere vivente.

S. Il brano presenta un approccio transculturale che avvia all'incontro sul tema della comune dignità d'ogni essere vivente, riconosciuto e valorizzato per le sue specifiche caratteristiche. Il messaggio che vale per bambini dello stesso paese può estendersi, con opportune precisazioni, anche per contesti di gruppi multietnici.

Un lungo viaggio

I. S. La lettura di una pagina (pag. 79) è tratta dal libro di G. Rodari, "Il

secondo libro delle filastrocche", Ed. Einaudi ed è compresa nella sezione "Bambini del mondo". La filastrocca parla di un viaggio che l'autore intende fare per salutare tutti i bambini del mondo. Egli vuole anche sapere che cosa fanno e come stanno. Il testo è corredato da un disegno di bambini dai diversi colori, ma con lo stesso taglio del viso e vestiti tutti con maglietta e pantalone. La rubrica "Racconto" invita gli allievi a riflettere su che cosa hanno bisogno i bambini del mondo per essere felici.

I. C. L'Unità d'analisi tende a valorizzare tutti i bambini del mondo a prescindere dal colore della pelle, perché il saluto è rivolto a *"bianchi, gialli, morettini*" a quelli "*dal ciuffo nero o biondo*". A tutti va riconosciuto il diritto alla scuola e a vivere con "*mamma, sorellina e papà che va a lavorare"*. Gli affetti, una sicurezza economica, la scuola rappresentano istanze da tradurre in diritti per tutti i bambini, che siano di "*Roma, di Santa Fè, di Mosca o di Pechino"*. La tecnica del disegno che decontestualizza le immagini e presenta bambini con lo stesso volto e gli stessi vestiti rischia di condizionare il giovane lettore, il quale può omologare tutti i bambini del mondo su uno stile di vita unico che – sulla base del modo di vestire – è quello occidentale.

S. L'Unità d'analisi rientra nell'approccio transculturale per l'attenzione ad individuare ciò che accomuna tutti i bambini nei bisogni e nei diritti.

Aquiloni sul fiume

I. S. L'Unità d'analisi di una pagina (pag. 85) è tratta da G. Favaro e M. Giusti, "Un libro lungo un mondo", Ed. Giunti, ed è collocata nella sezione "Giochi dei bambini del mondo". Il testo dal tono narrativo-autobiografico racconta la storia di Xio Yan, una bambina cinese. È corredato da un disegno in cui sono rappresentati due bambini cinesi che giocano con un aquilone sui prati lungo il corso di un fiume. La rubrica "Racconto" invita il giovane lettore, a partire dall'esperienza di Xio Yan, ad interrogarsi sul significato del proprio nome, per pensare a quali bambini stranieri conosce e per ricordare i giochi da lui costruiti.

I. C. La bambina cinese spiega il significato del suo nome, la sua vita nel villaggio di Don Jiang e le modalità di costruzione di un aquilone da cui il testo prende il titolo. L'unità d'analisi presenta positivamente la cultura cinese attraverso la storia autobiografica di Xio Yan, il cui nome significa "rondinella che ride". L'infanzia serena trascorsa a correre lungo il fiume, a giocare con nonno e fratellino e a far volare gli aquiloni suggerisce

l'immagine di una coetanea, che per quanto distante in termini di spazio, può rappresentare un'amica cui rapportarsi in termini di condivisione di ricordi felici e di giochi. La stessa immagine, decontestualizzata dalla tecnica del disegno, può assumere la dimensione di uno spazio universale in quanto il prato, il fiume e l'aquilone sono elementi non specifici di un solo luogo.

S. Il testo favorisce la conoscenza d'interessi e sentimenti comuni a tutti i bambini secondo il filone dell'Educazione transculturale.

A scuola sotto l'albero

I. S. L'Unità d'analisi di una pagina (pag. 92) è tratta da AAVV, "Amici nel mondo", Ed. Patatrac ed è collocata nella sezione "Bambini e scuole lontane". Il testo di tipo narrativo-autobiografico racconta la storia di una bambina pakistana di nome Radha. Correda il testo la foto di una bambina vestita secondo lo stile pakistano mentre legge un libro scritto con caratteri arabi. La rubrica "Parole ed immagini" pone l'attenzione sul disegno di un pavone da colorare.

I. C. Radha vive in un villaggio di montagna, frequenta una scuola all'aperto sotto un grande albero e la maestra invita gli allievi a disegnare sulla lavagna l'animale che occorre riconoscere dalle parole di un indovinello. La cultura *altra* è rappresentata positivamente dal racconto della bambina. La sistemazione all'aperto della classe da un lato richiama il clima mite del villaggio e dall'altro apre l'interrogativo sul problema d'organizzazione di un paese con difficoltà economiche. Il testo dallo stile autobiografico non presenta collegamenti tra sistema scolastico e struttura politica ed economica del Pakistan, per cui il brano resta su un piano generico. La foto e l'attività didattica alimentano una forma d'attrazione verso questa scuola lontana in cui si studia indovinando e disegnando.

S. Il testo rientra nell'ambito dell'Educazione multiculturale ed offre la possibilità d'avere elementi di conoscenza d'altre culture presentate positivamente.

A scuola con Hun Yan

I. S. Il testo d'Ilma Serponi "A scuola con Hun Yan" (pag.22) del secondo volume, è collocato nella sezione "Bambini e scuole lontane". È un testo narrativo-autobiografico in cui una bambina cinese di nome Hun Yan

parla della difficoltà di apprendere la sua lingua composta da ottomila segni e della mancanza di mezzi di comunicazione per spostarsi da un luogo all'altro. Il testo è arricchito da una foto con una bambina cinese che scrive su un foglio in cui sono riportati alcuni ideogrammi. La rubrica "Primo dizionario" spiega il termine *enorme*; "Leggo e scrivo" pone domande di comprensione del testo, mentre "ABC" focalizza l'attenzione sulla rappresentazione grafica dei segni ed invita il lettore a scrivere il nostro alfabeto.

I. C. La cultura cinese è presentata positivamente sia per l'attenzione posta verso la lettura e la scrittura dei caratteri cinesi, sia verso il modo di cucinare. Hun Yan mangia con le bacchette e i suoi piatti sono il riso con i ravioli al vapore e i gamberetti. La mancanza di macchine e la difficoltà di raggiungere la scuola o i posti di lavoro richiamano, per inferenza, un problema economico legato ad uno stile di vita più "faticoso" rispetto a quello occidentale. Il confronto tra il mondo cinese ed il nostro si evidenzia anche nella contrapposizione tra i due sistemi espressivi, complesso il loro formato da ottomila segni e snello il nostro composto da ventuno lettere. Il nome cinese *mama* evidenzia un modo comune con cui i bambini cinesi e quelli italiani chiamano la loro mamma.

S. L'Unità d'analisi rientra nell'approccio multiculturale che favorisce la conoscenza di culture *altre* sulla cui base è possibile dialogare sui temi quali la scuola, la lettura, la scrittura e lo stile d'alimentazione.

Tanti bambini

I. S. Il testo "Tanti bambini" di una pagina (pag. 42) è tratto da Donata Montanari, "Bambini di tutti i colori", Ed. Fabbri, ed è collocato nella sezione "Evviva bambini". Il brano, narrativo-espositivo, afferma che ci sono bambini di diversi colori che vestono diversamente. È corredato da quattro fotografie che rappresentano bambini d'etnie diverse: uno "occidentale", uno cinese, uno euro-asiatico, una africana. Questi ultimi due soggetti indossano gli abiti della loro tradizione. Le esercitazioni didattiche si trovano nelle rubriche "Scrivo" e "ABC": nella prima si chiede all'allievo di guardarsi allo specchio e di descriversi; nella seconda di elencare i nomi propri di bambini, collegandoli ai diversi colori dei capelli.

I. C. Il testo affronta l'argomento della diversità da un punto di vista che interessa il bambino: la fisicità e il modo di vestire. I capelli possono

essere di diverso colore così come la pelle. I bambini Mongoli hanno un costume stretto in vita da una fasciona gialla, le bambine Masai hanno collane fatte di piccole perle, mentre i bambini del Tibet hanno abiti tutti arancione. La diversità viene presentata come un modo naturale d'essere tanto che, nella rubrica didattica "Scrivo", s'invita il bambino a descrivere se stesso per prendere coscienza di possedere tratti fisici particolari che lo rendono diverso da altri, come conferma il collegamento dei nomi a bambini dai capelli rossi o neri o castani o biondi.

S. L'Unità d'analisi rientra nell'approccio multiculturale e sollecita all'accettazione ed al rispetto per le differenze evidenziate come elemento naturale e culturale.

Il mercato cinese

I. S. L'Unità d'analisi di una pagina (pag. 55) intitolata "Il mercato cinese" è collocata nella sezione "Bambini e famiglie lontane" ed appartiene all'Educazione multiculturale. Il testo, tratto da G. Favaro e M. Giusti, "Un libro buono un mondo", Ed. Giunti, ha un tono autobiografico-narrativo e descrive con gli occhi del bambino cinese Wan il mercato di Canton. Introduce il testo una foto, senza didascalia, di un mercato cinese, che è presumibilmente quello di Canton. La rubrica "Multicultura" pone domande di verifica delle conoscenze acquisite.

I. C. La cultura cinese viene descritta positivamente attraverso l'immagine del mercato in cui ci si può trovare di tutto: serpenti, cavallette da friggere, animali essiccati secondo quanto riferito dal bambino-narrante. L'immagine, che presenta biciclette e mercanzie depositate disordinatamente a terra o su modeste attrezzature, rimanda ad una concezione di mercato con limitate strutture organizzative. La narrazione di vita familiare è legata ad una tipologia costituita da padre, madre e figlio e rinvia anche alle relazioni parentali attraverso il rapporto tra Wan e lo zio che l'accompagna al mercato.

S. Il testo promuove la conoscenza d'altre culture cogliendone gli aspetti positivi e rientra nell'ambito dell'Educazione multiculturale.

Capodanno africano

I. S. Il testo di una pagina (pag. 73) è collocato nella sezione "Feste lontane" ed è tratto da G. Favaro e M. Giusti, "Un libro buono un mondo", Ed. Giunti. Il brano di tipo espositivo-narrativo racconta come si svolge la festa di Tamkharité nel villaggio di Dudu. Una foto, priva di didascalia, presenta bambini africani che, a piedi nudi e vestiti con abiti tradizionali, suonano tamburi posti sopra le loro teste. La rubrica "E adesso musica" invita a battere la mano sul tavolo seguendo una successione ritmica; "Parliamone insieme" chiede di narrare il modo con cui il lettore festeggia il Capodanno; "Il calendario" pone l'attenzione sulla scansione dei mesi per far collocare nel periodo giusto la festa di capodanno.

I. C. Il capodanno africano si festeggia tra musiche e canzoni ed i bambini mascherati vanno per le strade e per le case a chiedere dolci, regali e soldi. La cultura africana è descritta con rispetto e valorizzata per il senso della festa che porta con sé. Musiche, canzoni, scherzi, grandi pulizie, cibi speciali sono tutti elementi che rendono simili le feste in tutto il mondo. La gioia è resa anche dall'immagine di danza dei suonatori di tamburo. La giornata di Tamkharité è raccontata senza riferimenti a contesti socio-economici e politici; il tipo di narrazione è diacronico e statico. La comparazione con il nostro mondo è solo nei confronti di un comune clima d'allegria che caratterizza l'inizio dell'anno nei vari paesi del mondo.

S. L'Unità d'analisi appartiene all'Educazione transculturale, in quanto ricerca gli elementi comuni che attraversano tutte le feste nelle varie culture.

Festa di San Giorgio

I. S. Il testo di una pagina (pag. 111) intitolato "La festa di San Giorgio" è tratto da Cicidacidom, "Incontro con i bambini Rom", Ed. Patatrac, ed è collocato nella sezione "Feste lontane di primavera". Il brano narrativo-espositivo parla della festa di San Giorgio, che il popolo Rom celebra ogni anno il 6 maggio. Il testo verbale è corredato da una foto senza didascalia in cui tre bambine rom sono vestite con abiti tipici, molto colorati, fiori sui capelli, orecchini, collane e bracciali. Due rubriche completano la pagina: "Primo dizionario" in cui si spiega il termine *sorgente* e "Leggo le immagini" che invita ad osservare la foto cogliendone i particolari.

I. C. La cultura rom è presentata positivamente attraverso la descrizio-

ne della festa, che inizia all'alba con il rito delle donne che spargono fiori nelle acque di una sorgente. In questo giorno nessuno si mette a tavola se non c'è almeno un ospite: ciò sottolinea il carattere corale della festa di questo popolo. Sono inoltre valorizzati i costumi e le tradizioni per la cura dell'abbigliamento e dei suoi ornamenti, per la preparazione dei cibi, per la musica e la danza. Il rito dei fiori sparsi nelle acque attesta la dimensione simbolica della cultura rom.

S. L'Unità d'analisi rientra nell'approccio multiculturale per la presenza d'elementi di conoscenza di un'altra cultura. Si evidenzia anche una dimensione transculturale nella misura in cui si ricercano elementi comuni legati al cibo, all'abbigliamento, al canto, alla musica e a riti simbolici nelle tradizioni di culture diverse.

"Boscomignolo": sintesi

Nei volumi esaminati sono state prese in considerazione nove Unità d'analisi che occupano 9 pagine su un totale di 288, per cui le letture pertinenti risultano occupare il 3,1 % dell'intero pacchetto formativo.

I testi sono prevalentemente narrativi con la presenza di una filastrocca ("Un lungo viaggio"). Interessante è la via della presentazione di culture *altre* che passa attraverso la narrazione autobiografica di bambini di varie culture. Xio Yan, Hun Yan, Wan, Radha raccontano le loro vite e contemporaneamente emerge uno spaccato legato a spazi e paesi lontani. Il tono autobiografico favorisce *l'ascolto* da parte di giovani lettori che con quelle storie possono confrontarsi, anche se diverse sono le modalità di vivere. La scuola all'aperto di Radha, il mercato di Wan, l'alfabeto di Hun Yan presentano forme organizzative che non rispondono a quelle della realtà quotidiana del bambino italiano, ma proprio per questo offrono spunti di riflessione per un pensiero critico. Quest'approccio comparativo non sempre è presente nelle rubriche didattiche, ma può essere recuperato da docenti sensibili all'Educazione interculturale.

I due brani "Tanti bambini" sostengono un messaggio multiculturale, in quanto fanno leva su una visione delle differenze come "normalità" del modo di essere delle persone, siano esse di una stessa etnia o d'etnie diverse. Questo contatto, se pure può avviare una prima forma di dialogo con l'altro, rischia di minimizzare la difficoltà dell'incontro tra diversi. Nella vita quotidiana si fa esperienza che non tutte le differenze sono facilmente

accettabili, soprattutto se esse sono legate a sostanziali contrapposizioni di vedute culturali e religiose. A scuola è bene affrontare le situazioni in modo rigoroso e scientifico, evitando atteggiamenti "buonisti" che rischiano di compromettere l'insegnamento-apprendimento scolastico. Riconoscere che le diversità possono generare il conflitto significa anche dare gli strumenti per la gestione dello stesso.

I testi riguardanti le feste "Capodanno africano" e "La festa di San Giorgio" rientrano anch'essi nella visione dell'Educazione multiculturale con una tensione verso l'approccio transculturale. Questi brani meritano approfondimenti maggiori in linea con un superamento del filone descrittivo-statico in favore di una problematizzazione degli eventi che recuperi la dimensione processuale degli stessi. La giovane età dei lettori non rappresenta un ostacolo all'acquisizione di una *forma mentis*, che va coltivata come una dimensione strutturale di costruzione del pensiero.

"Mago Magù"

Il corso di lettura Mago Magù del primo ciclo (prima e seconda classe) è stato redatto da P. Furlan, C. Moras, D. Orazio, P. Soldati, L. Taffarel che è anche il coordinatore dei volumi ed è edito dalla casa editrice Ardea, NA. I volumi esaminati sono stati stampati nel 2002 e presentano una copertina lucida rappresentante un piccolo mago dal cui cappello esce, per effetto della bacchetta magica, il numero 1 o 2 relativo alla classe di riferimento dei singoli volumi. Circonda il mago in erba una serie di animali più o meno domestici che, situati su un prato fiorito, osservano i prodigi del protagonista della copertina.

Dopo un'attenta analisi di tutti i brani, sono stati individuati i seguenti come appropriati all'oggetto d'indagine: classe prima: "Bianchina e Nerina", "I colori della pelle", "La pelle", "Io sono Depa"; classe seconda: "Vorrei", "Io sono Nady", "Sadako", "Da una lettera", "Io sono Amadu".

I due volumi sono strutturati per temi: le stagioni e le feste; gli animali; i sentimenti; l'ambiente; l'educazione stradale e l'educazione alla salute; il vivere insieme. Essi comprendono testi narrativi, descrittivi e poetici.

L'obiettivo principale dei curatori è quello di attirare i giovani alunni alla lettura, per sviluppare le abilità linguistiche attraverso il saper ascol-

tare, comprendere, comunicare oralmente, leggere e capire testi di tipo diversi, produrre ed elaborare testi scritti, riconoscere le strutture della lingua ed arricchire il lessico. Ognuno di questi obiettivi generali viene graduato in base ad obiettivi specifici che rispecchiano l'età e le abilità degli allievi.

Ogni testo è arricchito da disegni e da varie tipologie di esercizi che vanno dal completare cruciverba, parole, frasi, alle finestre "Per capire" o "Rifletti e racconta" che tendono a verificare le abilità acquisite in base al brano di riferimento. I testi di lettura sono opere di autori italiani e stranieri e alcuni brani sono tratti da libri e riviste. Alla fine del brano è spesso presente il nome dell'autore, ma non è indicata quasi mai la data di pubblicazione e se si tratta di un estratto. Gli obiettivi didattici ad ausilio dell'insegnante sono compresi in un piccolo fascicolo separato. Alla fine di ogni libro una parte sostanziale è dedicata alla riflessione linguistica, e all'interno di ciascun volume si trovano pagine dedicate all'Educazione all'immagine, alle scienze e all'antropologia. Un inserto sull'alfabeto completa il primo volume del corso. Nella guida per insegnanti si precisa che si dedica "attenzione agli elementi che caratterizzano il nostro tempo come la presenza nelle classi di alunni di culture e religioni diverse e le differenti situazioni familiari in cui vivono gli alunni".

Bianchina e Nerina

I. S. Il testo narrativo, di Stefano Bordiglioni, compreso nella sezione "Parla di… sentimenti", è di due pagine (pp. 102-3) ed è corredato da un disegno raffigurante le pecore di tutti i colori in cui si troveranno a proprio agio Nerina e Bianchina, espulse l'una dalle pecore bianche e l'altra da quelle nere. Una finestra guida all'analisi del testo. L'obiettivo didattico è quello di offrire letture di facile comprensione ai bambini di prima elementare.

I. C. La storia delle due pecore Bianchina e Nerina propone la metafora pecora-persona e pone a confronto due diversi stili di vita. Da un lato c'è il mondo della contrapposizione "bianco o nero" con l'espulsione di chi non rientra nel canone prevalente e dall'altro c'è invece la visione di una convivenza pacifica. Il primo modo di vivere, determina sofferenza ed emarginazione per il "diverso"; il secondo, in cui regna il riconoscimento della diversità e del pluralismo, dimostra la gioia e l'armonia di una comunità

variopinta costituita da tanti e tutti "diversi".

S. La proposta di una convivenza pacifica e la valorizzazione della diversità pone la lettura a livello di un approccio multiculturale.

I colori della pelle

I. S. Il testo narrativo di una pagina (pag. 104) di Marcello Argilli è inserito nella sezione "Parla di gente e paesi" ed appartiene al filone delle "Fiabe di tanti colori". La fiaba è corredata da un esercizio che invita gli allievi a dipingere con i colori adatti i volti di cinque bambini, che rappresentano le varie popolazioni del mondo. I bambini sono vestiti con i diversi abiti tradizionali. L'icona che rappresenta un bambino a cavalcioni sul mondo richiama il *logo* che caratterizza tutto il testo.

I. C. La fiaba narra l'origine dei diversi colori della pelle degli uomini attribuendoli ad un gioco tra coloro che, dopo aver dipinto il mondo, vollero colorare gli uomini. Così il giallo, il nero, l'arancione andarono a dipingere il volto degli uomini, ma si dimenticarono degli europei che pertanto rimasero bianchi. La metafora "colore-pelle" invita a riflettere sulla casualità d'essere bianchi o neri o gialli o arancioni annullando giudizi a favore dell'uno o dell'altro colore. Ciò contribuisce a valorizzare il valore intrinseco di "essere uomo" e annulla pericolose esclusioni o emarginazioni legate alla diversità del colore della pelle. Il messaggio del testo narrativo rischia di essere in parte compromesso dall'illustrazione che, con la tecnica del disegno, rappresenta degli stereotipi come, ad esempio, quello per cui tutti i bambini africani portano un gonnellino di paglia e una lancia secondo immagini statiche e mediali non rispondenti alla realtà e non adeguate alla scientificità dei saperi scolastici.

S. In linea con un'ottica multiculturale si esaltano le diversità, riconosciute come naturali, ma sono rappresentate con immagini che rafforzano diffusi stereotipi.

La pelle

I. S. Il testo poetico in rima di Marcello Argilli di una pagina (pag. 105) è inserito nella sezione "Gente e Paesi" ed affianca il testo narrativo "I colori della pelle" con cui condivide il disegno di cinque bambini, che si prendono per mano e ai quali l'allievo deve colorare i volti. La figura retorica di riferimento è la similitudine per cui ogni colore delle diverse pelli

dell'uomo richiama un elemento della natura che preannuncia un arcobaleno come sintesi dei diversi colori.

I. C. La poesia esalta la varietà dei colori della pelle paragonandola ai colori dei fiori, tutti necessari per comporre l'arcobaleno che rallegra la vita contro il grigiore di un mondo monocromatico. I colori dell'arcobaleno, come i vari gruppi etnici, formano un disegno unico, anche se restano distinti e separati. Il testo valorizza le diversità che arricchiscono l'umanità e favorisce la convivenza attestata dal girotondo dei bambini sorridenti. I loro vestiti risultano legati a cliché tradizionali e stereotipati.

S. Il testo poetico rientra nell'Educazione multiculturale, in quanto i *diversi* convivono, rispettandosi reciprocamente nella logica del riconoscimento del valore di ciascuno.

Io sono Depa

I. S. Il testo di Donata Montanari di una pagina (pag. 107), inserito nella sezione "Genti e paesi", parla in tono autobiografico di una bambina indiana di nome Depa che non va a scuola ed aiuta la mamma tessitrice. Un disegno illustra l'ambiente e la situazione. L'esercizio che completa la pagina è di comprensione del testo.

I. C. La cultura *altra*, nel caso specifico "indiana", è presentata in modo naturale e come cultura *pacifica,* in quanto vige persino il rispetto verso le mucche considerate sacre. Depa vive in una casa di fango e mattoni, prende l'acqua nel vicino fiume e non può andare a scuola. Emerge così un ambiente povero e privo di strutture. Il disegno, non contestualizzato, presenta un ambiente antropico rassicurante, nonostante le difficoltà economiche. La cultura *altra* è presentata con rispetto e con una vena vagamente esotica, come si deduce dai toni caldi dei colori che richiamano quelli dei cartoni animati.

S. Il brano offre elementi di conoscenza della cultura indiana con un approccio multiculturale.

Vorrei

I. S. La filastrocca di sei strofe (pag. 58), corredata da un disegno rappresentante bambini sorridenti di tutti i colori che si danno la mano, esprime un sentimento d'amore grazie all'immagine di tanti cuori rossi sparsi lungo il loro girotondo. La poesia, collocata nella sezione "Noi e gli altri",

è stata scritta da bambini della classe quarta elementare di Chiampo ed è corredata da un esercizio di comprensione del testo che mira a rafforzare l'idea che tutti i bambini del mondo sono accomunati dal battito di un solo cuore.

I. C. La filastrocca è articolata in una serie di similitudini tra il colore della pelle e gli elementi della natura, per cui si è gialli come i limoni e neri come la sera in un'ottica che tende a considerare naturale l'essere di un colore o di un altro, così da eliminare pregiudizi che ostacolano legami d'amicizia. Il messaggio di fondo tende a valorizzare l'amore come sentimento che accomuna i bambini di tutto il mondo. Il disegno irreale favorisce l'immagine di un ambiente sereno, in cui è possibile creare legami d'amicizia.

S. Il testo rientra in una visione transculturale favorevole all'incontro con l'altro, secondo un'ottica che tende ad evidenziare l'uguaglianza e ad annullare le differenze.

Io sono Nady

I. S. Il testo narrativo di Donata Montanari, inserito nella sezione "Noi e gli altri", occupa metà pagina (pag. 59) ed è completato da un disegno rappresentante la foto senza didascalia di una bambina senegalese. Durante la festa di Capodanno Nady balla nel suo villaggio insieme ad altri bambini vestiti con maschere ed abiti tradizionali africani. Le indicazioni di lavoro sono di comprensione del testo e di confronto tra il Capodanno occidentale e quello musulmano. Il testo ha un carattere autobiografico. L'obiettivo interculturale si coglie sia per l'inserimento della lettura nella sezione "Noi e gli altri" sia per l'invito a confrontare il proprio Capodanno con quello di una cultura *altra.*

I. C. Nady presenta la sua vita quotidiana legata sia alla scuola, dove si impara a parlare, leggere e scrivere in francese, sia alle feste di villaggio di cui il Capodanno islamico assorbe tutta l'attenzione. Il testo descrive quindi una cultura *altra* nei sui aspetti positivi che tendono ad accomunare la vita della bambina senegalese a quella di una coetanea occidentale, ma al tempo stesso evidenzia una superiorità della cultura occidentale, in quanto la lingua veicolare è quella della ex-potenza coloniale. Il tono, narrativo e scorrevole, rende piacevole la lettura, ma la vita quotidiana non è contestualizzata e l'immagine rischia di veicolare lo stereotipo dell'africano

selvaggio attraverso le maschere folcloristiche dei bambini, il gonnellino di foglie e la collana con i denti.

S. Il testo rientra in un approccio transculturale, in quanto presenta la cultura *altra,* mettendola in rapporto con la vita del bambino occidentale per evidenziare il diritto alla scuola e alla gioia come elementi comuni a bambini di diversi paesi.

Sadako

I. S. Il testo narrativo di Donatella Montanari occupa metà pagina (pag. 60) ed è compreso nella sezione "Noi e gli altri" tratto da "Bambini di tutti i colori". Il brano autobiografico presenta la bambina giapponese Sadako che narra la sua vita quotidiana. Il disegno rappresenta la bambina con in mano un piatto di pesce e accanto la nonna vestita con il tradizionale kimono. Il testo veicola termini giapponesi (*sushi, sashimi, futon, kimono*) tradotti in italiano e l'esercizio di comprensione del testo favorisce l'attenzione verso il kimono quale vestito tradizionale giapponese.

I. C. Il testo presenta la cultura *altra* attraverso la vita della protagonista Sadako che parla del suo modo di mangiare, vestire, dormire e del suo hobby identificato nella lettura. Il tono equilibrato della narrazione e le informazioni su cibo, letto, tipologia di scrittura sono utili e contribuiscono ad arricchire la conoscenza della cultura *altra*. La distinzione tra il modo di vestire delle donne di tre generazioni - Sadako, la sua mamma e sua nonna - rende conto in modo realistico delle trasformazioni generazionali.

S. L'approccio del brano rimanda all'Educazione multiculturale, perché si rilevano con rispetto alcune caratteristiche della cultura *altra*.

Da una lettera

I. S. Il testo narrativo occupa metà pagina (pag. 61) e appartiene alla sezione "Noi e gli altri". Non è citata la fonte da cui è preso ed ha carattere autobiografico. Narra la storia del bambino bosniaco Damir che fornisce informazioni sulla vita presente e passata della sua famiglia e del suo paese prima e dopo la guerra. Il disegno rappresenta il protagonista con la mamma, mentre attende lo scuola-bus. L'esercitazione è di comprensione del testo e rimanda ad un obiettivo cognitivo.

I. C. La storia di Damir, bambino bosniaco che riprende a vivere una normalità quotidiana dopo la guerra, presenta uno spaccato di vita tragi-

camente segnata dalla paura delle bombe. La ripresa della routine è caratterizzata da un forte desiderio d'amicizia e di scambio con altri coetanei. La pagina evidenzia la negatività della guerra e l'esigenza di vivere in spirito d'amicizia e di gioia; in tal senso la situazione della Bosnia diventa emblematica per ogni paese. Il messaggio è soprattutto a favore della pace in linea con il disegno che presenta bambini in scuola-bus a sottolineare l'importanza della cultura e della scuola.

S. L'istanza di pace che accomuna tutti gli uomini pone il brano nell'ambito dell'Educazione transculturale.

Io sono Amadou

I. S. Il brano di una pagina (pag. 62) è compreso nella sezione "Noi e gli altri". Si tratta di un testo narrativo in forma autobiografica senza alcun riferimento all'autore o alla fonte da cui è stato tratto. Il racconto presenta aspetti geografici ed economici della realtà del Mali, alternati ad episodi di vita quotidiana. È completato da un disegno che descrive una scena di vita. È presente un'esercitazione, che guida l'alunno alla comprensione dei contenuti del racconto. In nota è spiegato il termine africano *bou-bou*.

I. C. Il Mali è presentato dal punto di vista di un bambino che descrive alcune specificità di natura socio-economico-ambientali del suo paese. Dal racconto emerge un paese ricco di prodotti agricoli, d'acqua, di pesce e di creta per la costruzione di mattoni. Il disegno rappresenta bambini che nuotano spensierati nelle acque del fiume Niger, mentre le loro mamme portano i panni a lavare. La descrizione della realtà è generica e non adeguatamente contestualizzata, come si evince in particolare dal disegno che risulta legato ad un ambiente antropico rassicurante, ma più fantastico che reale. Si nota, inoltre, un contrasto tra il tono autobiografico del brano e l'uso sapiente di termini specifici usati per distinguere piante ed uccelli.

S. Il testo, teso ad esaltare in modo acritico un paese in cui la vita quotidiana sembra trascorrere felice e serena, senza problemi e legami con altre realtà, tende alla xenofilia.

"Mago Magù": sintesi

Nei volumi analizzati sono presenti nove testi attinenti all'oggetto della ricerca per un totale di dieci pagine su 288, che rappresentano il 3,47% del totale. I brani sono organizzati secondo criteri tematici "Parliamo di

sentimenti"; "Parliamo di genti e paesi"; "Noi e gli altri" e suddivisi per generi letterari secondo obiettivi di tipo linguistico. Il genere prevalente delle Unità analizzate è quello narrativo-autobiografico (sei testi) cui si affiancano una poesia, una filastrocca e una fiaba. Il tono autobiografico favorisce un colloquio "ideale" tra l'io-narrante e il giovane lettore. I bambini che si presentano sono: l'indiana Depa, la senegalese Nady, la giapponese Sadako, il bosniaco Damir, il nigeriano Amadou. I loro racconti sono funzionali alla presentazione delle culture *altre*, narrate con gli occhi di chi lega la cultura alla vita quotidiana per cui sono presentate le tradizioni, le feste, i cibi, i modi di vestire di diversi paesi. L'approccio è prevalentemente multiculturale secondo un'ottica per cui la narrazione resta sostanzialmente autoreferenziale. Nel caso del bambino bosniaco la pagina autobiografica rientra nell'Educazione transculturale per la decisa condanna della guerra che passa attraverso l'esperienza della paura e della solitudine del giovane protagonista. I versi poetici, la filastrocca e la fiaba promuovono una visione *naturale* della diversità come elemento che caratterizza tutti gli esseri viventi; tale strategia transculturale richiede un'integrazione che riconosca la diversità come una possibile causa di conflitto da gestire con un'adeguata educazione. Si nota anche una tendenza all'etnocentrismo nella dichiarazione indiretta della superiorità della cultura occidentale nel caso di Nady, bambina senegalese che deve studiare il francese. L'apparato iconografico, prevalentemente legato alla tecnica del disegno, risulta accattivante per allievi del primo ciclo, ma rischia di creare ambienti stereotipati in linea con immagini non contestualizzate per cui l'India è tutta povera o il Mali un piccolo paradiso con acque e fiumi per bambini e madri sorridenti nonostante il peso della brocca d'acqua in testa. Le esercitazioni didattiche mirano soprattutto a promuovere un'analisi di comprensione della lettura attraverso lo strumento di questionari semistrutturati o, nel caso dei testi sul colore della pelle, del mediatore iconico che si serve del disegno per rafforzare la memoria di conoscenze date. L'attività di comparazione tra il nostro e l'altrui Capodanno rinvia ad un'attività di ricerca e di riflessione in linea con l'obiettivo formativo volto ad incentivare la curiosità, ma l'impostazione didattica resta, sostanzialmente, informativo-assertiva. Interessante è la pista della metafora e del "simbolo" seguita sia con la fiaba delle pecore bianche e nere, sia con il logo del bambino a cavalcioni sul mondo: tali vie permettono di andare oltre la dimensione fenomenologica e promuovono la decodificazione dell'immagine.

"Letture …ok"

Il libro "Letture…ok" di terza, quarta e quinta elementare è stato redatto da E. Quadri, M. Vergani e M. Manacorda ed è edito dalla casa editrice Cetem. I volumi esaminati sono stati stampati nel 2002 a Milano e presentano una copertina lucida color blu. In essa una mano riconferma il simbolo "ok"con l'indicazione del pollice e l'indice; nel palmo c'è un sole che nasce da un ambiente naturale caratterizzato dalle varie tinte di verde, mentre una farfalla si posa sull'indice. L'immagine richiama l'idea di un rinnovamento positivo in armonia con la rinascita della natura. All'interno, in seconda pagina, è illustrata la struttura dell'intero corso articolato per tipologie testuali con l'arricchimento di laboratori e riflessioni sulla lingua. In terza pagina un indice ragionato raccoglie le letture per argomenti e per attività. I volumi di terza e di quarta classe sono costituiti da 160 pagine, mentre quello di quinta da 192. Dopo un'attenta analisi di tutti i brani sono stati individuati i seguenti come appropriati all'oggetto d'indagine: classe terza: "Yasmine", "Mi chiamo Africa", "Un vaso pieno di buio", "La dea Luonnotar", "Bambini nel mondo", "Bambini nel mondo"; classe quarta: "Carlotta e Yasmine", "La casa degli zingari", "Bambini nel mondo", "I Maya", "Le mani ricamate", "I Mandala", "Bambini nel mondo"; classe quinta: "Perché dobbiamo fuggire", "Hanno chiuso la nostra scuola", "Bambini nel mondo", "Bambini che lavorano", "La scuola è un sogno", "Fratelli a distanza", "Bambini nel mondo".

L'obiettivo principale degli autori è quello di rafforzare le abilità e le competenze dell'attività di lettura da arricchire attraverso una forte consapevolezza linguistica. Si suggeriscono modalità di lettura in relazione a diversi obiettivi legati alla comprensione letterale e, per inferenza, alla decodificazione ad alla valutazione critica. Ogni testo è accompagnato da esercizi intitolati "Comprendere", "Raccontare", "Analizzare", "Approfondire", che hanno come scopo un'analisi delle conoscenze apprese e una verifica. Ogni voce ha un "logo" di riconoscimento: una *lampadina* per comprendere; un *volto* per raccontare, una *lente* per analizzare, una *freccia* per approfondire. Una voce "Dentro la parola" serve a chiarire i termini lessicali, mentre la finestra "Scrivere" coniuga lettura a scrittura. I laboratori sono improntati a forme pratiche d'applicazione legate prevalentemente al disegno e ad attività di collage. I testi di lettura sono corredati da

disegni, da foto che offrono un'ampia scelta d'autori italiani e stranieri e di cui, generalmente, si cita il testo di riferimento. Un volume unico "Riflessione sulla lingua" è una guida per i tre anni. Gli obiettivi didattici ad ausilio dell'insegnante sono compresi in un piccolo fascicolo. Alla fine d'ogni libro c'è una sezione dedicata a "Immagine e arte" che avvia alla comprensione dei linguaggi iconici e paraverbali con una particolare attenzione alla lettura delle immagini e delle forme. In ogni volume l'indice per argomenti individua una sezione intitolata "Culture diverse"da cui sono state, in prevalenza, tratte le letture in esame. All'interno di "Culture diverse" c'è anche la voce "Bambini nel mondo", in cui il testo assume un carattere informativo con lo scopo di presentare paesi, tradizioni, usi e costumi di popoli diversi.

Yasmine

I. S. Il breve testo di mezza pagina (pag. 14) "Yasmine" è tratto dal libro di Rita Speroni e Massimo Tosco "Matteo senza orecchie". Esso è collocato nella tipologia testuale dei racconti realistici ed è introdotto dalla voce "Interculturalità" composta di lettere colorate. Il brano racconta l'arrivo in classe di una bambina marocchina di sette anni di nome Yasmine. Accompagna il testo una foto di una bambina nera la quale si appoggia ad un braccio, situato ai bordi dell'immagine, che lascia pensare alla presenza di una persona adulta. L'esercitazione "Raccontare" invita l'allievo a riferire esperienze analoghe e a prendere coscienza che l'arrivo di bambini stranieri è un'occasione per conoscere *altre culture*.

I. C. Il testo sottolinea l'accoglienza di Yasmine da parte della maestra che la presenta ai suoi nuovi compagni, i quali battono le mani di fronte al suo italiano incerto, ma chiaro. La cultura *altra* è rappresentata in maniera positiva attraverso Yasmine che dimostra di saper parlare, sia pure con qualche incertezza, la nostra lingua. Anche la sua immagine, legata ad uno sguardo mite e ad un sorriso dolce, depone per una valorizzazione del *diverso* da intendersi in una dimensione di crescita e ricchezza a nostro vantaggio, come del resto conferma la stessa riflessione che emerge dall'esercitazione. La decontestualizzazione della foto e la generica definizione di Yasmine come "marocchina", senza precisazione del luogo di provenienza, depongono a favore di un'omologazione valida per tutti gli stranieri.

S. La valorizzazione della cultura *altra,* che emerge dalla possibilità di approfondire conoscenze su religioni, usanze, tradizioni e lingue diverse, convive con il bisogno del bambino straniero di essere accolto e di ricevere aiuto dalla cultura del paese d'arrivo in un'ottica multiculturale.

Mi chiamo Africa

I. S. L'Unità d'analisi "Mi chiamo Africa" di una pagina (pag. 15) è tratta dal testo "L'occhio del lupo" di Daniel Pennac. La narrazione è compresa nella tipologia testuale dei racconti realistici e nell'argomento tematico di "Culture diverse", introdotto dalla voce "Interculturalità" che appare nella parte alta del foglio con lettere variamente colorate. Il racconto, che visivamente affianca quello di Yasmine, narra il pasticcio linguistico nato in classe a causa del nome del bambino che si chiama Africa N'Bia. Il testo è corredato dalla foto di un bambino di color cioccolato. Sotto la voce "Raccontare" si invitano gli allievi a riflettere sull'importanza di collegare un nome alla storia di chi lo porta e ad ipotizzare la ricostruzione del passato del loro compagno Africa. Infine si chiede agli allievi di dare significato alla loro identità attraverso la narrazione degli eventi più importanti della loro vita.

I. C. Il testo evidenzia la curiosità che provano i compagni di classe per il bambino *diverso* a cui chiedono la provenienza, il lavoro del padre e il nome. Alla risposta "Mi chiamo Africa" tutti ridono sicuri che egli confonda il suo nome con quello del continente di provenienza, ma il nuovo arrivato insiste fino a far capire a tutti che quello è proprio il suo nome mentre il suo cognome è N'Bia. A questo punto nasce in Africa l'esigenza di raccontare la propria vita, perché sa che un nome senza storia non significa nulla. Il brano evidenzia la complessità dell'identificazione di una persona in quanto nessun colore della pelle, nessun nome può da solo raccontare una storia di vita con i suoi momenti significativi, legati ad emozioni, sentimenti ed eventi. Africa N'Bia con la sua vivacità culturale rappresenta positivamente la sua cultura di provenienza. Egli capisce le domande dei suoi compagni anche quando essi pensano il contrario e dimostra di conoscere la lingua italiana nel momento in cui si accinge a raccontare saggiamente la sua storia. I bambini italiani dimostrano di nutrire come pregiudizio la certezza che *l'altro* non conosca la nostra lingua. L'attività finale di narrare se stessi depone a favore di un confronto che mette in

relazione culture e tradizioni diverse.

S. Il testo assume un approccio multiculturale in quanto, oltre a valorizzare l'*altro*, la sua intelligenza e la sua cultura, considerata come ricchezza in un'ottica di rispetto e di riconoscimento, apre un dialogo fra soggetti con storie ed identità diverse.

Un vaso pieno di buio

I. S. Il breve testo di mezza pagina (pag. 55) "Un vaso pieno di buio" è tratto dal libro di J. Bierhorst "Miti Pellirosse" da cui deriva il sottotitolo. Esso è collocato nella tipologia testuale dei miti e delle leggende ed è introdotto dalla voce composta di lettere colorate "L'origine del giorno e della notte".

Il brano narra l'origine della notte che ha permesso ai Pellirosse di distinguere il giorno; è accompagnato da un disegno rappresentativo della leggenda in quanto mostra un indios che apre un vaso da cui escono la luna, le stelle, i gufi e le civette. La finestra laterale "Scrivere" invita gli allievi a ripercorrere la storia completando, con didascalie, quattro vignette che rappresentano le sequenze narrate.

I. C. La cultura dei Pellirosse è presentata con un tono neutrale che permette di conoscere forme mitiche di culture *altre* in grado di rivelare una scala di valori legata ai propri contesti. Il giovane Mokovan, straordinariamente veloce, riesce ad avvicinarsi alla vecchia che tiene chiusa la notte in un vaso e la conquista con la gentilezza. Di fronte alla scelta tra i tanti vasi Mokovan, intelligente e coraggioso, non sbaglia e torna al villaggio con il dono della notte. Il coraggio, la gentilezza, la saggezza identificano la cultura indigena, valorizzata anche dal fatto che il dono è messo a disposizione del bene comune. La tecnica del disegno decontestualizza e rende stereotipate le immagini per cui la cultura dei Pellirosse, come del resto sostiene la stessa tipologia narrativa del mito, assume un significato atemporale.

S. Il testo rientra in una concezione multiculturale di matrice antropologica che tende a riconoscere ogni cultura nell'ambito di parametri autoreferenziali.

La Dea Luonnotar

I. S. Il testo di due pagine (pp. 56-57) "La Dea Luonnotar" è tratto dal libro "Il Kalevala". Collocato nella tipologia testuale dei miti e delle leggende, è introdotto dalla voce composta di lettere colorate "L'origine del mondo". Il mito finlandese racconta, infatti, la genesi della terra. Il brano è arricchito da un grande disegno che si snoda nelle due pagine del racconto e rappresenta la dea grondante d'acqua dopo aver dato origine al mondo. La finestra "Comprendere" chiede all'allievo di collegare gli elementi reali della natura con quelli fantastici del mito, mentre quella denominata "Analizzare" fa riflettere sull'originalità del Soggetto Creatore identificato in una donna.

I. C. Il testo narra la nascita del cielo, della terra, del sole, delle stelle, dei fiumi e delle cascate ad opera della dea Luonnotar che rompe le uova depositate sul suo ginocchio da un'enorme aquila. L'idea delle sei uova d'oro che si allargano e formano la volta del cielo e la terra, dei tuorli che diventano sole, luna e stelle, dei frammenti dell'unico uovo di ferro che dà luogo a nubi nere che corrono rapide sui mari, offre un quadro colorato del mondo. Questo viene poi plasmato dalle dita della dea che formano insenature, baie, monti e valli. I suoi capelli grondanti d'acqua disegnano, infine, fiumi e cascate. Interessante è la sottolineatura della funzione creatrice della donna proposta nell'analisi del testo. Del mito non si menziona l'origine storica e resta staccato da qualsiasi riferimento spaziale e reale.

S. Il testo offre la conoscenza del mito della creazione del mondo di un'altra cultura con un approccio multiculturale.

Bambini nel mondo

I. S. Il testo di due pagine (pp. 74-75) "Bambini nel mondo" appartiene alla sezione "Culture diverse" e presenta, attraverso una bambina cinese di nome Sun Pei, la città di Pechino, le sue tradizioni culinarie, il modo di mangiare, alcuni elementi linguistici e le principali feste cinesi. Introduce il testo la foto della bambina che si presenta; una carta geografica della Cina fornisce i dati su superficie, numero d'abitanti, lingue, religioni, accanto alla bandiera dello stato. Completano la pagina cinque foto senza didascalie che mostrano alcuni aspetti della vita in Cina. Una specie di cornice, costituita da orme di piedi, collega le due pagine.

I. C. Il testo ha un carattere informativo e presenta uno spaccato del-

la Cina attraverso il problema dell'alta densità demografica e del traffico spesso affrontato in bicicletta. La cottura a vapore del pollo, l'uso dei bastoncini al posto delle posate, nonché quello degli ideogrammi come complessi simboli linguistici, differenziano la cultura cinese dalla nostra. Differente è anche la religione più diffusa che è quella buddista affiancata da quella taoista. Le feste del Capodanno cinese e quella dei bambini riconducono ad una comune cultura della gioia. L'idea di affidare la presentazione ad una bambina rende piacevole lo stile e crea un legame tra l'area socio-culturale e quella geografica. La cartina geografica isola la Cina e non permette di collocarla in uno spazio continentale o, ancor meglio, planetario. Il confronto tra la superficie della Cina e quella dell'Italia evidenzia la maggiore estensione del territorio cinese e la maggiore densità demografica.

S. Il testo presenta la cultura *altra* offrendo molti elementi di conoscenza in linea con l'approccio multiculturale.

Bambini nel mondo

I. S. Il testo informativo di due pagine (pp. 134-135) "Bambini nel mondo" appartiene alla sezione "Culture diverse". Il bambino senegalese Mamadou tiene in mano un enorme pesce e parla della scuola, della lingua, della scarsità dell'acqua, dei modi di vestire, di mangiare e di far festa del suo paese. Sul lato si trova una carta geografica del Senegal con la bandiera dello stato ed una tabella fornisce i dati su: superficie, numero d'abitanti, lingue parlate nel paese, religioni. Sette foto senza didascalie illustrano gli argomenti trattati. Una specie di cornice costituita da orme di piedi adorna ed unisce le due pagine.

I. C. Il bambino del Senegal presenta il suo paese e sottolinea la severità del maestro che punisce gli allievi con l'obbligo di portare una pietra al collo, se si esprimono nella lingua locale wolof invece che in francese. La scarsità d'acqua costringe gli abitanti della zona a percorrere tanti chilometri per prenderla nel pozzo più vicino, ma tale disagio non impedisce ai senegalesi d'avere feste e cibi tradizionali. Il testo informa sulle condizioni del Senegal evidenziando soprattutto gli elementi di vita materiale e quotidiana, mentre la cartina del Senegal - con i dati che la completano - offre uno spaccato su conoscenze più ampie di natura socio-culturale. Si rivela una marcata presenza della colonizzazione francese e una tenden-

za ad omologare il territorio senza tener presente la varietà etnica che lo caratterizza. La scarsità d'acqua non viene associata a problemi tecnici e politici, per cui sembra dovuta ad un'ineliminabile causa naturale. Le informazioni sul Senegal tendono ad evidenziare l'universalità di modi di vivere legati alle feste, al cibo, ai vestiti.

S. Accanto ad una visione transculturale, per cui tutti gli uomini hanno comuni bisogni, coesiste un approccio assimilazionista, in quanto la cultura *altra* è vista in maniera *subalterna* rispetto a quella francese di cui si impone l'uso della lingua. Tale dato merita un'attività di dibattito e di riflessione da parte del docente sensibile all'Educazione interculturale.

Carlotta e Yasmine

I. S. Il testo di due pagine (pp. 10-11) "Carlotta e Yasmine" è tratto dal libro di Rita Speroni e Massimo Tosco dal titolo "Matteo senza orecchie". Esso è collocato nella tipologia testuale dei racconti realistici ed è introdotto dalla voce "Culture diverse" composta di lettere colorate. Il brano narra le attese per l'arrivo in classe di un gruppo di bambini provenienti da una città straniera. La pagina è arricchita da disegni che rappresentano la maestra e i bambini che si preparano all'evento con la realizzazione di cartelloni di benvenuto, d'addobbi per l'accoglienza e con la consultazione di planisferi. La finestra "Comprendere" invita l'allievo ad analizzare i sentimenti e i comportamenti delle due bambine protagoniste della vicenda. L'esercitazione "Riflettere sulla lingua" ha lo scopo di rafforzare le conoscenze grammaticali.

I. C. Il fermento e l'attesa per i nuovi arrivati depongono per un sentimento d'accoglienza che esprime cura e rispetto per i bambini d'altri paesi. Lo stesso incarico dato dalla maestra a Yasmine, perché considerata più adatta a ricevere chi - come lei - viene da terre lontane rafforza il senso di solidarietà che si vuole trasmettere ai ragazzi. Un'altra bambina, Carlotta, vorrebbe avere l'onore di dare i fiori ai nuovi arrivati, allora Yasmine, vista la sua delusione, l'invita a condividere con lei la consegna del mazzo floreale. Il valore dominante della nostra cultura è quello dell'ospitalità cui fa riscontro quello della comprensione e dell'amicizia da parte di Yasmine, la cui origine africana si capisce dal colore della pelle e dalla pettinatura, mentre dal collegamento con un testo della terza classe si deduce la sua provenienza dal Marocco.

S. Il testo, riferito al presente, rimanda alla prassi degli scambi culturali scolastici e rientra nell'istanza di favorire la relazioni tra soggetti, popoli e culture diverse sottolineando il valore dell'accoglienza. La tensione verso l'incontro e l'interazione rende il brano potenzialmente interculturale.

La casa degli zingari

I. S. Il brano "La casa degli zingari" di una pagina (pag. 12) è tratta dal libro di Christine Nöstlinger "Occhio della professione". Esso è collocato nella tipologia testuale dei racconti realistici ed è introdotto dalla voce "Culture diverse" composta di lettere colorate. Il brano parla della visita che due bambini fanno nella casa dei loro compagni di scuola, Christos e Takis, due piccoli zingari. Il testo è corredato da un disegno che esemplifica la narrazione in cui si vede il letto a castello dei fratellini con le loro cose (maglioni rammendati, foto d'automobili, zaino di scuola, radiolina). L'esercitazione "Dentro le parole" ha scopi linguistici basati sulla riflessione etimologica dei termini.

I. C. L'accoglienza nella piccola e povera casa zingara è calorosa e depone a favore di una cultura minoritaria, i cui valori sono legati alla considerazione per l'ospite, all'unità familiare, alla cura per i bambini piccoli, per cui il mondo *diverso* è descritto con rispetto. Le perplessità iniziali dei bambini, Cristine e Hansi, che si recano nella casa per la prima volta, mostrano i pregiudizi di chi si avvicina ad una realtà che non conosce. Il timore di assaggiare l'insolita merenda proposta dalla madre dei due fratellini, la meraviglia di potere far rumore su un materasso traballante, la percezione dell'esiguità dello spazio della casa ospitante, sono gli elementi che mostrano le diversità delle culture messe a confronto. Il brano merita un percorso d'analisi legato a sentimenti e saperi aperti al dialogo e alla discussione.

S. Il testo propone un confronto tra culture che richiama l'approccio multiculturale in grado di evidenziare i pro e i contro di diversi modi di vivere. L'attenzione riservata ai bambini che vanno nella casa rom lascia in ombra lo stato d'animo dei fratellini zingari secondo un'ottica etnocentrica.

Bambini nel mondo

I. S. Il testo informativo di due pagine (pp. 100-101) "Bambini nel mon-

do" appartiene alla sezione "Culture diverse" e presenta, attraverso una bambina di nome Latifa, le tradizioni culinarie, le abitudini quotidiane, le pratiche religiose musulmane, la preparazione del cuscus, nella città di Fez. Introduce il testo la foto della bambina con una brocca in mano sulla soglia di una tradizionale casa marocchina fatta di paglia e fango. Una carta geografica dell'Africa segnala il Marocco e la bandiera dello stato; una tabella fornisce i dati su superficie, numero d'abitanti, lingue, religioni. Completano la pagina cinque foto senza didascalie che mostrano un mercato locale (suk), una città marocchina con case in muratura, alcuni bambini maschi in atteggiamento di preghiera in una moschea, sacchi di cus-cus e palazzi di una città. Una specie di cornice, costituita da orme di piedi, adorna le due pagine.

I.C. La vivace presentazione, attraverso il fumetto, della bambina che si racconta e racconta, favorisce l'attenzione sui dati di una realtà trasmessi attraverso il vissuto di Latifa. Si evidenzia un contrasto tra la casa della bambina e quella da attribuire ad una realtà cittadina: le case della città sono diverse dalle precarie abitazioni dei villaggi e della periferia urbana. La visita quotidiana al suk è contrassegnata dalla vista di tanti prodotti artigianali. Le pratiche religiose rimandano alla posizione di preghiera tipiche del venerdì e al Ramadan con la sua festa finale a base di dolci. La conoscenza di modi di cucinare il cus cus o gli involtini ripieni o il procedimento di preparazione dei bastoncini di liquirizia richiamano, a loro volta, ad una cultura popolare e materiale, significativa in rapporto ad un'economia prevalentemente artigianale e agricola. La citazione dell'uso della lingua araba e di quella francese denota l'influenza della dominazione coloniale, mentre il confronto con la popolazione dell'Italia mostra una realtà territoriale meno abitata della nostra.

S. Il testo presenta la cultura *altra* con un approccio multiculturale che riconosce l'esistenza di culture, tradizioni, società diverse da accettare e rispettare secondo una visione relativista. Il dato informativo della lingua francese come lingua ufficiale del Marocco può offrire agli insegnanti una riflessione storico-critica.

I Maya

I. S. Il brano di una pagina (pag. 124) "I Maya" tratto dal libro "Di tutti i colori" Ed. Mondadori, 1999, di Piero Ventura e Giampaolo Cesarani rien-

tra nella tipologia del testo informativo di carattere storico ed è introdotto dalla voce "Viaggi nel tempo" composta di lettere colorate. Il testo sottolinea la grandezza dei Maya per la costruzione del loro sistema numerico e l'invenzione dello zero. Il racconto è anticipato da una fotografia, senza didascalia, di un angolo di un mercato dell'America Centrale d'oggi con una gran quantità d'oggetti artigianali appesi ad una baracca di lamiera, paglia e fango. La finestra "Approfondire" invita l'allievo a verificare la necessità dello zero nella sottrazione.

I. C. Il testo mira a valorizzare la cultura dei Maya che meritano l'appellativo dei "Greci d'America". Si esalta la genialità dei loro matematici e l'invenzione dello "zero", cui non sono arrivati altri popoli evoluti quali i Romani e i Greci, che hanno mutuato il sistema decimale dagli Arabi. Il testo non collega il sistema numerico a base 20 dei Maya ad altri elementi culturali o espressivi, sicché il loro modo di vivere è colto in un solo aspetto. Questo non permette di comprendere il livello di progresso da loro raggiunto in termini di vita materiale prima della conquista di Colombo, definita "scoperta", secondo l'ottica etnocentrica. Non si menziona l'ambiente naturale dell'epoca precolombiana, mentre si deduce indirettamente una povertà attuale, legata ad una foto che rimanda una visione stereotipata del Messico dei nostri giorni. I rapporti con altri popoli non sono menzionati se non indirettamente quando si deduce che i Maya sono stati "oggetto" di scoperta dagli europei.

S. La valorizzazione della cultura dei Maya esprime una tendenza alla xenofilia per l'esaltazione di un aspetto della cultura *altra* che non viene contestualizzata. I meticciamenti culturali nel settore della matematica favoriscono stimoli all'Educazione interculturale.

Le mani ricamate

I. S. Il testo di due pagine (pp. 126-127) "Le mani ricamate" di Antonella Colicchia è tratto dalla rivista "Airone Junior" n. 58, marzo 1995. Esso è collocato nella tipologia dei testi informativi relativi all'attualità ed è introdotto dalla voce "Culture diverse" composta di lettere colorate. Il brano parla di Myriam, una bambina dello Yemen, che ha le mani dipinte da un disegno simile a pizzi; a scuola impara a leggere e a scrivere, ma anche a conoscere bene il Corano. Accompagnano il brano tre immagini in linea con l'argomento. Sotto la voce "Approfondire" s'invitano gli allievi

a ricercare dati sulla religione musulmana, sulla moschea e sulla presenza di bambini musulmani nella propria scuola.

I. C. Il testo presenta la cultura *altra* soprattutto con la descrizione di una scuola che, attraverso la religione, impone obblighi morali ai bambini i quali imparano ad ubbidire e a svolgere i loro doveri in rispetto alle regole sancite dal Corano. Dal brano emerge anche un'arretratezza economica del paese che viene definito "povero", per cui le mani ricamate rappresentano un ornamento in grado di sostituire guanti di pizzo così come i giocattoli fatti con spaghi e lattine riescono a rimpiazzare oggetti più costosi come bambole e macchinine. La rappresentazione dello Yemen è rispettosa di quelle che sono le condizioni del paese e delle regole di vita che derivano dal Corano.

S. Il testo rientra nell'approccio multiculturale che favorisce la conoscenza di culture *altre* nel riconoscimento e nel rispetto delle diversità.

Il mandala

I. S. Il testo di due pagine (pp. 128-129) "Il Mandala" di Diana De Marsanich è tratto dalla rivista "Dodo", n. 124, novembre 2000, Ed. Mondadori, ed è collocato nella tipologia dei testi informativi relativi all'attualità introdotti dalla voce "Culture diverse"composta di lettere colorate. Il brano illustra il significato e la procedura di costruzione del "mandala", figura circolare che rappresenta l'inizio della vita; è corredato da foto senza didascalie le quali rappresentano alcuni monaci buddisti, un monastero e due mandala differentemente ornati. La finestra "Comprendere" invita l'allievo ad analizzare il testo.

I. C. La descrizione accurata della costruzione del "mandala" da parte di alcuni monaci del monastero buddista di Spituk nella zona di Ladakh, al confine tra India e Tibet, valorizza la cultura *altra.* L'analisi del significato simbolico fa entrare il lettore nella profondità di una cultura che esalta il valore della meditazione come base per conquistare la saggezza e la serenità. Il recupero del tempo per riflettere sul senso profondo della vita da rappresentare con varie forme e vari materiali, accuratamente scelti, presenta una cultura in grado di associare meditazione filosofica con un "fare" caratterizzato dalla cura per la produzione di figure circolari. I mandala vengono poi distrutti per richiamare il senso della morte e la precarietà della vita. Tale rito conferisce un significato spirituale all'utilizzo

della tecnica e delle competenze.

S. Il testo favorisce un'educazione alla multiculturalità offrendo una conoscenza positiva della cultura *altra*. La spiegazione dei significati simbolici dei riti permette di superare stereotipi e pregiudizi.

Bambini nel mondo

I. S. Il testo informativo di due pagine (pp. 138-139) "Bambini nel mondo" appartiene alla sezione "Culture diverse". Esso è introdotto dalla foto di un bambino peruviano di nome Juan che si presenta e presenta la sua terra: l'istituzione scolastica, le tradizioni culinarie, i giochi, le feste religiose e gli strumenti musicali. Varie foto rappresentano momenti di vita popolare: una processione, un mercato locale, una piazza di una città con grandi edifici. In una cartina geografica dell'America del Sud si evidenziano il Perù, la città di Lima e la bandiera peruviana. Una finestra riporta dati su superficie, abitanti, lingue e religioni. Una specie di cornice costituita da orme di piedi collega le due pagine.

I. C. Il Perù viene descritto in alcuni aspetti della vita materiale sia degli adulti sia dei bambini. La cultura *altra* è presentata con rispetto attraverso tradizioni e costumi locali. Dai dati relativi alla "lingua" si deduce indirettamente l'influenza del colonialismo spagnolo in queste terre, perché accanto al "quechua" (lingua degli antichi Incas) la lingua ufficiale è quella spagnola. Le foto permettono di evidenziare il contrasto tra gli abitanti che vestono ancora abiti tradizionali e quelli che, in processione, sono invece vestiti in modo attuale e in linea con il mondo occidentale. La predominanza dei primi rafforza l'immagine di un Perù legato ai villaggi e al passato.

S. Il testo propende per un approccio multiculturale che favorisce la conoscenza di altre realtà. La presentazione della coesistenza di lingue e tradizioni antiche con lingue e fogge attuali, merita di diventare oggetto di riflessione e discussione.

Perché dobbiamo scappare

I. S. Il testo di due pagine (pp. 68-69) "Perché dobbiamo scappare" di Christobel Mattingley è tratto da "Asmir di Serajevo", Ed. Mondadori. Esso è collocato nella tipologia dei racconti storici ed è introdotto dalla voce "Storia di oggi" composta di lettere colorate. Il brano narra la storia

di Asmir, bambino bosniaco costretto a fuggire dalla sua terra, a causa della guerra, con la madre e il fratello. Il testo è corredato da due foto prive di didascalia: nella prima due donne attorniate da otto bambini sono sedute su materassi stracciati, nell'altra si vede il bombardamento di un villaggio. La finestra "Approfondire" chiede agli allievi di decentrarsi, mettendosi nei panni di Asmir e di verificare se nella propria classe ci sono bambini fuggiti dai loro paesi a causa della guerra.

I. C. La storia della recente guerra nei Balcani è presentata con gli occhi e la sofferenza di un bambino che è costretto a lasciare la sua casa, i suoi amici e i suoi affetti. Nel colloquio di commiato dal padre, che invece deve rimanere, emergono le atrocità di una guerra che contrappone serbi a bosniaci, un tempo compagni di scuola e vicini di casa. Il non senso della guerra incombe in ogni riga del testo e nelle stesse foto, che assumono il carattere di denuncia per ogni atrocità bellica. Il livello esistenziale, quale parametro di lettura della storia, riconduce ad una visione che esula dai meccanismi economici e politici e restituisce ai soggetti dimenticati, agli uomini comuni, la voce che le narrazioni politico-istituzionali non prendono in considerazione. La Serbia appare una potenza che mira alla "pulizia etnica", ma il richiamo a legami di vecchie amicizie restituisce un'umanità anche al conquistatore di oggi, per cui la dialettica conquistatore-conquistato, nemico-vittima viene superata nella comune condanna del non senso della guerra.

S. Il testo con il suo richiamo al valore universale della pace rinvia all'Educazione transculturale e guida allo spaesamento e all'empatia per aprirsi alla comprensione dell'altro.

Hanno chiuso la nostra scuola

I. S. Il testo di una pagina (pag. 81) "Hanno chiuso la nostra scuola" di Galint Fink-Merevet Akram Shan' Ban è tratto da "Se vuoi essere mia amica", Ed. Elle ed è collocato nella tipologia del "Diario", introdotta dalla voce "Storia di oggi", composta di lettere colorate. Il testo è una pagina di diario di una bambina palestinese, di cui non si cita il nome. Inizialmente è contenta che la scuola sia stata chiusa dalle autorità israeliane, ma poi la rimpiange e capisce l'importanza di non rimanere ignoranti. Il testo è introdotto da una foto priva di didascalia che richiama una città in tempo di pace brulicante di persone vestite in modo occidentale. La sezione

"Comprendere" chiede agli allievi di analizzare il testo, "Approfondire" invita a ricercare altre informazioni sulla questione israeliana-palestinese per discuterne in classe.

I. C. Il testo presenta la questione del conflitto tra palestinesi ed israeliani attraverso il vissuto di una bambina palestinese che non esprime pareri sulla guerra, ma che difende l'importanza della cultura recuperandone il valore proprio nel momento in cui le scuole sono chiuse per motivi di sicurezza legati al conflitto. Al primo momento di contentezza, dovuto alla possibilità di giocare, subentra, infatti, la noia e la riflessione su quanto sia importante essere istruiti, perché capisce che è la scuola che le ha fatto nascere i sentimenti di solidarietà, di comprensione e di amore per il proprio paese. La scuola della società palestinese viene dunque presentata positivamente.

S. La condanna della guerra e la sottolineatura del valore della comprensione collocano il testo nell'ottica dell'Educazione transculturale. L'esercitazione, invitando a ricercare le ragioni di entrambe le parti in conflitto, favorisce il decentramento e una mentalità critica.

Bambini nel mondo

I. S. Il testo informativo di due pagine (pp. 98-99) "Bambini nel mondo" appartiene alla sezione "Culture diverse". Introducono il testo le foto di due bambini. Il primo di nome Diding si presenta: egli vive nelle Filippine di cui illustra alcuni aspetti quali la scuola, la coltivazione del riso, la religione, le feste, la costruzione delle case e i giochi. Ci sono poi altre quattro foto senza didascalie in linea con le dichiarazioni di Diding. Completano l'apparato iconografico la bandiera filippina e una cartina geografica con dati relativi a superficie, abitanti, lingue e religioni. Una cornice costituita da orme di piedi collega le due pagine.

I. C. La cultura *altra* è presentata attraverso il vissuto di Diding che narra soprattutto uno spaccato di vita materiale. Le case sull'acqua e la coltivazione del riso richiamano modelli di vita umili e duri che si contrappongono ai grattacieli della grande città come evidenzia una foto. Tale immagine fa risaltare le contraddizioni di una società in parte agricola ed in parte urbanizzata. La conoscenza di usi, costumi e tradizioni avviene secondo una logica lineare che non crea un pensiero ricorsivo in grado di favorire interconnessioni ed interdipendenze né all'interno della società

delle Filippine né in un contesto più ampio come conferma la carta geografica particolaristica non contestualizzata in un planisfero.

S. Il testo propende per un approccio multiculturale che favorisce la conoscenza di un'altra realtà, di cui si individuano, però, anche i bisogni propri di tutti gli uomini in una prospettiva transculturale. La sottolineatura della coesistenza di condizioni di vita molto diverse può diventare significativo argomento di discussione e di approfondimento.

Bambini che lavorano

I. S. Il testo di una pagina (pag. 151) "Bambini che lavorano", tratto da "Dalla parte dei bambini", 30/3/98, Comitato Italiano per l'UNICEF, è collocato nella tipologia delle "Informazioni di carattere sociale" ed è introdotto dalla voce composta di lettere colorate "Io e gli altri". Il testo si articola in due sezioni intitolate "Tutto il giorno a cucire palloni" e "Vietato alzare gli occhi": nella prima Latif, un bambino brasiliano di undici anni, presenta la sua esperienza di cucitore di pallone; nella seconda Sona, bambina indiana di 13 anni, racconta che vendendo sigarette è riuscita a migliorare la sua condizione così da tornare a scuola. Il testo è corredato dalla foto di un bambino che cuce un pallone con attrezzi rudimentali. La finestra "Approfondire" invita gli allievi a riflettere sulle condizioni del lavoro minorile e sugli interessi economici ad esso collegati. Tra le attività proposte si suggerisce di realizzare un manifesto per far cessare il fenomeno.

I. C. Le società *altre*, brasiliana ed indiana, appaiono come arretrate perché legate a fenomeni di sfruttamento minorile che negano i diritti dell'infanzia. Latif lamenta il carico eccessivo di ore di lavoro che non lascia spazio al tempo libero e ad interessi personali. Del resto il lavoro di cucitore di palloni rovina le dita e non dà modo di apprendere competenze artigianali da spendere in altri contesti. Di qui la critica ad una società poco attenta allo sviluppo fisico e culturale dei bambini. Emerge anche la catena parentale come primo luogo di addestramento al lavoro secondo una logica diffusa in Brasile e la situazione di Latif rispecchia quella di tanti altri bambini. A sua volta Sona si sente fortunata perché ora va a scuola e non deve più fare la sigaraia presso duri sorveglianti. La povertà di questi paesi sembra escludere dalle loro culture il valore del rispetto dei diritti dei bambini. La situazione sociale non è collegata ad altri settori interni alle società in esame né a quelli internazionali.

S. Il brano spinge a difendere la situazione di bambini sfruttati per la promozione dei diritti universali nell'ottica dell'Educazione transculturale.

La scuola è un sogno

I. S. Il testo di una pagina (pag. 152) "La scuola è un sogno", tratto da "Il Giornalino", n. 22, 2000, è collocato nella tipologia delle "Informazioni di carattere sociale". Introdotto dalla voce composta di lettere colorate "Io e gli altri" parla dell'analfabetismo nel mondo e cita la povertà, le guerre e le dittature quali cause che annullano i tentativi dell'UNICEF, dell'UNESCO e dell'Organizzazione "Il paese dell'arcobaleno" di sanare questa piaga. Il testo è corredato da due foto. Una rappresenta una classe affollata di un paese non ben identificato del Sud del mondo, in cui un insegnante-uomo ha sulla cattedra un testo intitolato "Aritmetique". L'altra mostra tre bambini neri seduti su un banco. La finestra "Approfondire" invita a discutere in classe sull'evoluzione positiva dell'alfabetizzazione in Italia di cui si forniscono alcuni dati.

I. C. La cultura *altra* è presentata come carente e arretrata sia sul piano propriamente culturale sia su quello economico-politico. L'analfabetismo è, infatti, attribuito ad una cattiva gestione politica legata a forme dittatoriali che alimentano i conflitti. Il mondo occidentale, grazie all'UNICEF, all'UNESCO e all'Organizzazione "Il paese dell'arcobaleno", è descritto come portatore dei valori della solidarietà e della cooperazione tanto da qualificare le Associazioni di riferimento "umanitarie" – ossia attente ai problemi dell'uomo – e schierate contro lo sfruttamento dei bambini. Del resto l'arretratezza dei paesi poveri viene sottolineata anche dalla discriminazione tra maschi e femmine, in quanto sono soprattutto le bambine a dover rinunciare al sogno di andare a scuola per accudire ai fratelli e aiutare la mamma. La narrazione sincronica è di tipo narrativo-meccanicistico in quanto si citano le cause dell'analfabetismo, ma non si indaga sui processi di formazione delle cause stesse. Del resto una visione di tipo fatalistico è confermata dalla riflessione degli "Approfondimenti" dove si mantiene una linea evolutiva per cui si rimanda a fattori temporali la responsabilità del fenomeno: come l'Italia di ieri anche i paesi poveri d'oggi subiscono la stessa piaga. La visione rischia di confermare stereotipi diffusi e di provocare omologazioni semplicistiche. Solo attraverso il testo francese di matematica si può recuperare un'associazione tra "colonialismo culturale" e arretratezza dei paesi colonizzati, la cui relazione può essere analizzata nel dibattito in classe.

S. Il testo rientra in un approccio di tipo transculturale, in quanto pre-

senta il bisogno d'istruzione comune ai bambini, maschi e femmine, come diritto universale.

Fratelli a distanza

I. S. Il testo di una pagina (pag. 153) "Fratelli a distanza", tratto da un quotidiano non identificato, è collocato nella tipologia delle "Informazioni di carattere sociale". Introdotto dalla voce composta di lettere colorate "Io e gli altri" parla del fenomeno dell'adozione a distanza di bambini sconosciuti che vivono in paesi poveri quali il Sudan o il Brasile. Il testo è accompagnato da un manifesto pubblicitario che mostra il primo piano di tre bambini neri con uno sguardo che, si può supporre, inviti a realizzare il contenuto dello slogan "Adozione a distanza: l'arcipelago della solidarietà". L'esercitazione dal titolo "Raccontare" chiede agli allievi di indagare nella realtà familiare e in quella scolastica per verificare se tale pratica sia stata seguita e verso quale tipologia etnica di bambini.

I. C. La società *altra* è presentata come carente e povera, perché la vita dei bambini del Sudan, del Brasile e d'altre realtà similari, è caratterizzata dalla mancanza di scuole, ospedali, cibo ed indumenti. In contrapposizione si presenta la nostra società contraddistinta dal benessere, dai mass-media e da sistemi informativi che, coadiuvati dagli organismi di volontariato, mirano a sensibilizzare le coscienze degli occidentali alla solidarietà affinché, con le adozioni a distanza, quest'ultimi sostengano i bambini poveri lasciando loro la possibilità di restare nel loro paese. Il testo arriva ad avere il tono della pubblicità sociale per la presenza dello slogan contenuto nel manifesto che assicura come con le piccole somme versate dagli allievi si possono procurare ai bambini poveri casa, abiti e lavoro. La decontestualizzazione delle informazioni colloca l'immagine in una realtà da legare solo al colore nero della pelle di bambini, i cui tratti, invece, richiamano quelli dei loro coetanei occidentali. Il tono narrativo-promozionale sembra avere la funzione di suscitare buoni sentimenti, relegando nell'ombra le interconnessioni e le interdipendenze sia internazionali sia interne ad ogni singola e diversa realtà locale.

S. L'invito alla solidarietà rappresenta un valore comportamentale che avvia all'Educazione transculturale, ma demanda all'insegnante, nel dibattito scolastico, il recupero del riconoscimento dei diritti universali da affermare uscendo fuori da logiche di tipo compensativo ed assistenziale.

"Letture…ok": sintesi

I curatori, diretti da Sebastiano Magon, presentano un testo che risponde ai criteri guida del MIUR e intendono stimolare le competenze degli alunni in termini di lettura e comprensione del testo. Lo scopo prevalente è quello di mettere i bambini "in relazione linguistica con interlocutori diversi per età, ruolo, status, usando codici, registri e funzioni adeguati ai contesti" (Raccomandazioni del MIUR). Di qui la forte attenzione per la linguistica. Questa riflessione ha permesso anche di affrontare temi ed argomenti legati a sezioni quali "Bambini nel mondo" e "Culture diverse" che rimandano all'Educazione multi e transculturale. Nei volumi analizzati sono presenti ventiquattro testi, tra brani e poesie, attinenti all'oggetto della ricerca. Lo spazio relativo alle tematiche interculturali è risultato di 38 pagine su 512 corrispondenti al 7,4 % del totale. Le pagine "Bambini nel mondo" presentano la Cina, il Senegal, il Marocco, il Perù, le Filippine. I testi di "Culture diverse" narrano storie di bambini d'altre culture o informano sulle caratteristiche d'altri popoli o denunciano situazioni di sfruttamento, guerra e povertà. Sono stati assunti fuori sezione alcuni brani considerati significativi in quanto legati a visioni mitologiche di culture altre.

Positiva la presenza di molti scrittori stranieri: cileni, cinesi, brasiliani, palestinesi, israeliani. Essi sono, soprattutto, autori di poesie che esprimono sentimenti personali e valori universali quali la libertà dei popoli e il desiderio di pace. Si constata, tuttavia, che l'attenzione prevalente è per l'analisi testuale e non per la dimensione valoriale e letteraria di culture *altre*. Nei vari brani l'inserimento dei "bambini stranieri" nelle nostre scuole è presentato come un evento positivo, perché questi sono ben accolti secondo una pedagogia dell'accoglienza che trova largo riscontro nella prassi scolastica. Quando invece i bambini sono visti nei loro paesi, se ne sottolineano le difficili condizioni di vita che vengono imputate alla povertà. Di conseguenza la valorizzazione delle culture altre non passa tanto attraverso le storie di vita quotidiana, quanto piuttosto con le informazioni che riguardano la cultura e l'arte di questi popoli. Le pagine dei "Bambini nel mondo" restituiscono un'immagine positiva degli usi, costumi e tradizioni analizzati nella loro originalità. Il bambino che narra e si narra, secondo un filone autobiografico, favorisce un'educazione alle emozioni e ai sentimenti in sintonia con l'età dei bambini a cui i brani sono diretti.

L'approccio prevalente di questi brani è di tipo multiculturale, in quanto si tende a valorizzare la cultura *altra* che tuttavia viene vista e analizzata in sé, al di fuori di una visione sistemica con altri mondi e culture.

Testi, invece come "Carlotta e Yasmine", "Yasmine" e "Mi chiamo Africa" mettono in interazione bambini di culture diverse e sottolineano la possibilità di dialogo, il riconoscimento d'identità diverse e il confronto paritetico, permettendo un intervento educativo di tipo interculturale.

Alcuni brani stimolano sentimenti caritativi ("Fratelli a distanza") secondo una visione paternalistica che non favorisce un'analisi delle responsabilità politiche e sociali nella gestione comune del pianeta-terra. In tal caso si alimenta il filone di marca compensativa per cui gli altri appaiono come coloro verso cui destinare azioni di solidarietà, piuttosto che come soggetti di cui non vengono rispettati i legittimi diritti.

L'apparato iconografico presenta disegni accattivanti secondo la tecnica di figure stilizzate che però talvolta risultano legate a stereotipi in quanto ciò che distingue un bambino dall'altro sono solo i colori e non anche - come è nella realtà - i tratti somatici. Anche le foto prediligono bambini neri con tratti "occidentali". Alcune volte si nota una non corretta corrispondenza tra apparato iconografico e testo, come nel caso dei "Maya" in cui l'esaltazione dello sviluppo scientifico-matematico descritto nel brano non è coerente con l'immagine di un semplice mercato artigianale indigeno odierno.

Occorre evidenziare che aver dedicato una sezione alle "Culture diverse" rende il testo in esame abbastanza innovativo e la definizione *diverse* invece che *altre* giova ad evidenziare l'istanza di valorizzare la differenza. Questo approccio, se non approda ancora all'arte dell'incontro, mostra tuttavia di muoversi in questa direzione in quanto offre al docente preparato una possibilità di azione didattica verso questa meta.

"Rosso Fragola"

Il libro "Rosso Fragola" per il secondo ciclo di scuola elementare (terza, quarta e quinta classe) è stato redatto da I. Bellagamba, C. Ceriachi, P. Ceccarelli ed è edito dalla casa editrice "Raffaello", Monte San Vito (AN), 2001. I volumi esaminati presentano un'accattivante copertina lucida color

rosso che richiama il "logo" della fragola, la cui sensazione di freschezza viene rafforzata dalla foto di tre bambini sorridenti e vestiti in modo primaverile. Il corso si articola in tre volumi di lettura, con 160 pagine per la classe terza; 176 per la classe quarta; 176 per la classe quinta; ad essi si aggiunge un volume di riflessione linguistica per i tre anni di 160 pagine per un totale di 672, come fissato dalle norme di compilazione dei libri di testo. L'indice generale effettua una classificazione per tipologie testuali e per "Pagine per crescere": tutti i brani vengono poi ulteriormente ordinati nella voce "Pagine per costruire la propria identità personale e sociale" che si suddivide in cinque argomenti: "Alla scoperta di sé"; "Conoscere gli altri"; "Vivere insieme"; "Conoscere il mondo"; "Sviluppare l'immaginario". Completano ciascun testo due sezioni finali: una dedicata all'Educazione all'immagine ed una all'Educazione musicale. Dopo un'attenta analisi di tutti i brani sono stati individuati i seguenti come appropriati all'oggetto d'indagine: classe terza: "Io vendo cose", "Bambini di tutti i colori", "I bambini della nostalgia", "Uno a sette"; classe quarta: "Le diversità sono belle", "Passaporto per il Marocco", "L'ospite è sacro", "Io venditore di elefanti", "L'uomo bianco non può comprare il cielo"; classe quinta: "Lettera dall'Africa", "Ciao", "Nazioni ricche e nazioni povere", "La vita degli altri". Il corso di letture ha come scopo quello di ribadire la centralità del soggetto che apprende in linea con i nuovi curricoli della scuola di base e per questo i brani sono selezionati con il criterio di ripercorrere le emozioni e i vissuti dei bambini in modo da motivarli alla lettura. Il fine didattico prevalente sembra essere quello della comprensione linguistica, con particolare attenzione alla struttura del testo e alla sua tipologia, per fornire agli allievi lo strumento della comunicazione inteso come possesso della lingua e del lessico il cui uso è ampliato dalla capacità di "transcodificare", ossia di passare da un linguaggio all'altro. Notevole importanza viene data anche all'immagine e alla musica intese come forme d'educazione all'integrazione dei linguaggi attraverso l'utilizzo di più codici espressivi per favorire un'interpretazione originale e non stereotipa della realtà. Rilevante è anche la varietà di rubriche presentate in ciascun testo con finestre denominate: "Comprendere" in cui ci sono le attività di verifica relative al contenuto del testo, al suo significato, al valore denotativo del brano; "Analizzare" in cui il bambino viene guidato a comprendere le scelte lessicali con cui l'autore raggiunge certi scopi per scoprire le leggi

che regolano l'espressione scritta; "Riflettere" in cui si apre uno spazio per il dibattito d'idee in relazione agli argomenti trattati; "Saper fare" in cui c'è la promozione delle abilità di scrittura acquisite dall'analisi dei testi e rafforzate dall'invito "A te la penna"; "Pensiero Fragola" in cui si va oltre il testo per confermare o disconfermare le emozioni apprese. Ogni pagina è corredata da un attraente apparato iconografico con disegni, foto, fumetti che rendono il testo vicino al mondo delle immagini dei bambini. Nella guida per gli insegnanti, tra gli obiettivi del corso, si cita lo scopo strumentale dei contenuti rispetto all'istanza di motivare la curiosità per la lettura dei bambini che "si allargano dal proprio mondo interiore a quello degli altri, in una prospettiva interculturale". La scelta di considerare i saperi un mezzo per favorire i sistemi espressivi e la classificazione legata soprattutto ed in primo luogo alla tipologia testuale depongono per scelte didattiche vincolate ad un'analisi strutturale e funzionale dei testi.

Io vendo cose

I. S. Il testo, situato nella sezione "Pagine per crescere" è assunto anche nella voce "Conoscere gli altri". Il brano, intitolato "Io vendo cose", è tratto da "Luca e i suoi amici", Ed. Piemme. La lettura, che occupa due pagine (pp. 121-122), racconta l'incontro in treno tra una bambina italiana, Paola, e Said un bambino nero. Il testo è accompagnato da esercitazioni rivolte agli alunni soprattutto per la comprensione e c'è anche un invito a riflettere sulle condizioni sociali ed economiche di Said con un'esercitazione di spaesamento "Se tu fossi al suo posto". Il testo è completato da due disegni che illustrano le varie fasi del racconto.

I.C. La lettura parla di Paola, bambina italiana che, a scuola, s'interessa di Mohamed, un bambino arabo che *scrive da destra a sinistra,* e, sul treno, di Said, un bambino che "vende cose". Nel testo emerge la contrapposizione tra il modo di vivere di Paola, scolarizzata e protetta dalla madre, e quello di Said, solo e costretto a lavorare. Lo scopo del testo è quello di favorire un desiderio di conoscenza e un sentimento di rispetto nei confronti del diverso. Gli esercizi di riflessione invitano a decentrarsi nei panni dell'altro e chiedono di provare non i sentimenti dell'*altro,* ma quelli che l'allievo occidentale, con la sua cultura, sentirebbe se fosse al posto dell'altro. La mancanza di riferimenti a sistemi socio-culturali, la vaghezza della rappresentazione, gli stessi disegni privi di concretezza e decontestualizzati

optano per una visione stereotipata della cultura dell'*altro*. La rappresentazione fisica di Said, capelli crespi, labbra carnose, colorito scuro, naso schiacciato e la sua professione di "vu' cumprà" rinforzano pregiudizi e stereotipi.

S. L'approccio di fondo è quello multiculturale che evidenzia le differenze delle altre culture come appare fin dalle prime righe, in cui la stessa scrittura araba viene assunta come mezzo espressivo diverso. Il testo rientra anche nell'Educazione all'accoglienza con un approccio di tipo filantropico-compensativo.

Bambini di tutti i colori

I. S. Il testo, situato nella sezione "Pagine per crescere" è assunto anche nella voce "Conoscere gli altri". Il brano di una pagina (pag. 129) intitolato "Bambini di tutti i colori", è tratto da D. Montanari "I bambini di tutti i colori", Ed. Fabbri. Il testo è illustrato soprattutto da una serie di disegni con didascalie che presentano quattro bambini di diversa provenienza (Tanzania, Marocco, Giappone, Cina) e da una sagoma vuota in cui l'allievo - come forma d'esercitazione - dovrebbe parlare di se stesso, imitando lo stile di presentazione dei bambini dei disegni.

I. C. I disegni rappresentano bambini abbastanza simili: tutti sorridono e tutti muovono la mano in segno di saluto. Emergono anche alcune differenze: pelle scura e capelli crespi per la bambina della Tanzania, occhi obliqui per il cinese e il giapponese, gonna lunga per la bambina araba. La diversità dei bambini e l'identificazione dei paesi citati nel testo sono sottolineate attraverso stereotipi climatici e alimentari, mentre l'accenno alle diverse culture rinvia ad elementi generici. Il testo invita al rispetto di tutti e sostiene la ricchezza di una varietà che non impedisce di sentirci tutti uguali, perché "ciò che accomuna gli uomini di tutti i continenti è il desiderare tutti le stesse cose". Conferma tale proposta la sagoma vuota del *bambino lettore* che deve presentare se stesso imitando gli altri. Questa affermazione rischia di omologare i comportamenti.

S. Il testo assume un approccio prevalentemente transculturale in quanto, pur riconoscendo le diversità delle varie culture da rispettare, sostiene che tutti hanno gli stessi desideri.

I bambini della nostalgia

I. S. Il testo, situato nella sezione "Pagine per crescere" è assunto anche nella voce "Conoscere il mondo". Il brano di due pagine (pp.130-131) intitolato "I bambini della nostalgia" di G. Favaro, è introdotto dalla frase "Crescere significa allargare le nostre relazioni, entrare in rapporto con gli altri, cercare di conoscerli, di comprendere le loro diversità ed i loro problemi". Il brano presenta la storia di tre bambini: il marocchino Raschid, la cinesina LiLi, la ghanese Hanna. Accompagnano le tre presentazioni tre foto senza didascalie: Raschid sorride sullo sfondo di una strada; LiLi ride in un primo piano senza sfondo; Hanna si appoggia tristemente al corpo di una donna africana di cui non si vede il volto. Nella seconda pagina ci sono due finestre di lavoro: "Comprendere" e "Riflettere". La prima, insieme alle domande di comprensione del testo e delle immagini, chiede di scrivere una lettera ad uno dei tre bambini. La seconda invita gli allievi ad approfondire la conoscenza d'eventuali bambini stranieri presenti nella loro classe e li sollecita ad esprimere un'opinione sul fenomeno migratorio da considerare o come arricchimento o come problema di difficile soluzione.

I. C. Le tre storie evidenziano emblematicamente i problemi dei bambini immigrati. Raschid è un marocchino che vuole imparare tutto, va a scuola, ma aiuta anche la famiglia facendo il lavavetri. LiLi è silenziosa e solitaria ed - essendo arrivata da poco - non conosce la lingua italiana: questo le impedisce di stabilire rapporti con i compagni di classe. Hanna si sente "una mucca in mezzo agli asini" in quanto la curiosità dei compagni di scuola la fa sentire la sola ragazza nera della scuola. La cultura *altra* appare dalle storie dei bambini arretrata e subalterna. I "bambini della nostalgia" soffrono per la solitudine e la rassegnazione. L'esercitazione volta a far riflettere sul fenomeno migratorio non trova nel testo dati sufficienti per poter effettuare un'analisi più approfondita.

S. Il brano favorisce sentimenti d'empatia e di rispetto verso soggetti considerati più deboli secondo un approccio legato alla pratica dell'accoglienza.

Uno e sette

I. S. Il testo, situato nella sezione "Pagine per crescere" è assunto anche nella voce "Conoscere il mondo". Il brano di una pagina (pag. 132), intito-

lato "Uno e sette"di G. Rodari, è preso da "Favole al telefono" e presenta il tema dell'identità che un bambino d'otto anni può avere in base al luogo di nascita, di residenza, d'etnia d'appartenenza. Il testo è introdotto da un disegno di sette bambini tutti sorridenti, con gli stessi abiti e tratti fisici, ma con un diverso colore dei capelli. La finestra laterale "Comprendere" pone alcune domande di verifica delle conoscenze apprese ed invita a cogliere il senso della storia con un questionario strutturato.

I. C. Paolo, Jean, Kurt, Juri, Jimmy, Ciù e Pablo sono sette, ma "sono sempre lo stesso bambino", in quanto tutti fanno le medesime cose: sanno leggere, scrivere, andare in bicicletta. Uno parla l'inglese e un altro lo spagnolo, ma tutti ridono allo stesso modo. Il testo scritto, il disegno, l'esercizio d'applicazione hanno l'unico scopo di favorire un sentimento d'unione tra soggetti in cui le diversità sembrano annullate da un concetto d'uguaglianza che affratella tutti gli uomini. Il messaggio principale è dunque quello di sentirsi tutti uguali come condizione di una nuova umanità in grado di superare le differenze. Anche i visi, che sembrano essere tutti identici al di là della nazionalità, hanno come scopo quello di rassicurare sull'esistenza di una "unica identità umana".

S. Il testo rientra nella visione tranculturale che cerca ciò che accomuna tutti gli uomini.

Le diversità sono belle

I. S. Nella sezione "Di nuovo insieme" - con cui si apre il libro di lettura della quarta classe - si trova la lettura "Le diversità sono belle" tratta dal testo di M. Lodi, "La mongolfiera", Ed. Einaudi. Il testo di una pagina e mezza (pp. 14-15) parla delle diversità tra bambini dello stesso paese che hanno la stessa età e frequentano la stessa classe. La foto, che occupa mezza pagina, mostra bambini di varie etnie. La finestra "Comprendere" riguarda l'analisi del testo, mentre la voce "Riflettere" invita l'allievo a condividere o no la posizione dell'autore. Nel riquadro "Saper parlare" s'invita l'allievo a ricercare le diversità significative e positive della propria realtà scolastica e quelle che sono considerate negative. Si stimola quindi a discutere la questione con i compagni e l'insegnante. L'obiettivo didattico legato alla competenza linguistica abbraccia anche forme di metacognizione su comportamenti, sensazioni e sentimenti.

I. C. La cultura italiana viene presentata positivamente in quanto la

classe assume il significato di un microcosmo in grado di rappresentare il villaggio globale dei nostri giorni. Infatti, la fantasia di Marzia, l'abilità poetica di Marco, la vena artistica della pittrice in erba Anna, la vocazione teatrale di Cosetta, le competenze giornalistiche di Angela e Laura e la creatività di Umberto, capace di costruire nuovi giocattoli, sono rappresentati come diversi talenti in grado di valorizzare le specificità di tutti. I bambini descritti dal brano non sono quelli della foto in cui appaiono anche soggetti stranieri: una cinesina ed un bimbo nero. La decontestualizzazione dell'immagine rafforza un'intenzionale genericità che permette di dare un significato universale al messaggio «siamo tutti diversi». Gli esercizi di applicazione, a loro volta, tendono nella maggioranza dei casi a far accettare le differenze considerate tutte "belle".

S. Il testo esalta le qualità diverse come ricchezza secondo un approccio multiculturale, ma non individua la complessità delle varie identità e tende ad omologare tutti i bambini.

Passaporto per il Marocco

I. S. L'Unità di analisi di due pagine (pp. 132-133) "Passaporto per il Marocco" é inserita nella tipologia testuale dei "Testi per informare" e fa parte della sezione "Conoscere il mondo". Il testo verbale parte dall'occasione della presenza di stranieri in Italia per avviare l'allievo alla conoscenza del Marocco di cui s'illustrano alcune caratteristiche fisico-politiche, il sistema linguistico ed altri elementi particolari. Foto e disegni attinenti al testo accompagnano i dati. Una cartina del Marocco evidenzia solo i confini e due città principali (Casablanca e Marrakech) e fornisce dati sulla superficie, numero d'abitanti, capitale, lingua, moneta nonché alcuni elementi storici come l'occupazione francese del Marocco, la sua decolonizzazione e l'acquisita indipendenza. La foto di un fenicottero rosa e quella di donne e bambini berberi in costumi tradizionali si legano alle informazioni presenti nel brano. La finestra "Conoscere" vuole verificare le conoscenze acquisite e invita ad una ricerca etimologica di una serie di termini della cultura araba.

I.C. La cultura *altra* è presentata attraverso una serie di dati oggettivi forniti dalla scheda informativa. Le città scelte sono quelle di maggiore notorietà perché legate a mete turistiche occidentali. Si valorizza il senso d'ospitalità e la saggezza del popolo marocchino soprattutto quando

s'illustra con attenzione il rito del tè. Si mette in evidenza un'immagine dei Berberi, con il rischio di rappresentare - attraverso una minoranza - la globalità del popolo marocchino, rafforzando stereotipi. I dati della presenza della lingua francese tra le lingue del Marocco e la sottolineatura di una popolazione prevalentemente giovanile sono forniti senza cogliere legami con un processo storico e un sistema mondiale più complesso. Alla religione si dà rilievo attraverso la citazione del Ramadan e della festa del montone che richiama il sacrificio di Abramo.

S. Il testo assume un approccio multiculturale in quanto presenta la cultura *altra* come una conoscenza da aggiungere alle altre in una cornice narrativo-descrittiva.

L'ospite è sacro

I. S. La lettura "L'ospite è sacro" occupa uno spazio (pag. 151) di quindici righe delimitate da una cornice a sfondo giallo. È estratta dal testo "Libertà di leggere", Ed. La Nuova Italia, ed è inserita nella sezione "Pagine per crescere" che ha come sottotitolo "Promemoria per non commettere errori". Il testo di carattere regolativo-prescrittivo invita a conoscere gli usi d'altri popoli per evitare di commettere gaffe nei confronti degli stranieri presenti in Italia. Le etnie esaminate sono quella araba, ebrea, indiana. Il testo è accompagnato da una finestra laterale intitolata "Esprimere le idee" che invita a dibattere in classe il tema dell'ospitalità, in particolare nei confronti degli extracomunitari. Si chiede inoltre di riflettere sul carattere di reciprocità del rispetto e di pensare a comportamenti da assumere a livello personale nei confronti dei nuovi arrivati. Non ci sono disegni né immagini.

I. C. Le prescrizioni rivolte agli italiani riguardano la necessità di rispettare: l'arabo, evitando di offrirgli alcolici o carne di maiale; l'ebreo, non cucinando insieme carne e latte e ricordando che il sabato è il suo giorno di riposo; l'indiano, offrendo agnello e pollo, ma non carne di vacca che, per la sua tradizione, è sacra. Il testo ha anche uno spessore informativo e il messaggio che comunica è quello del rispetto delle altrui tradizioni. La mancanza di un approfondimento delle stesse impedisce di coglierne il valore rituale e simbolico che darebbe un maggior significato a certi atteggiamenti e a certe pratiche. L'esercitazione definisce lo straniero *extra-comunitario* e pone il problema se questi sia effettivamente da considerare un

ospite favorendo una metacognizione che allontana dal titolo del brano.

S. Il testo assume una dimensione multiculturale in quanto promuove sentimenti d'accettazione e di rispetto nei confronti di chi viene da altre realtà. L'esercitazione, proponendo una riflessione sull'identità da assegnare a soggetti che da "ospiti" tendono ad essere "cittadini", offre, al docente sensibile a tale problematica, spunti d'approfondimento.

Io, venditore di elefanti

I S. La lettura di una pagina (pag. 152) "Io, venditore di elefanti" é inserita nella sezione "Conoscere il mondo". Il brano narrativo-autobiografico è di Pap Khouma che racconta la sua vita di venditore di elefanti. Il disegno di un ragazzo nero, che dorme sognando elefanti con la testa appoggiata sullo zaino, correda il testo. La rubrica "Comprendere" sollecita l'analisi del testo e la verifica delle conoscenze acquisite; l'altra "Riflettere" promuove sentimenti di solidarietà ed empatia e invita l'allievo a progettare un possibile inserimento degli extra-comunitari nella nostra società.

I. C. Il testo presenta il venditore senegalese di elefanti di nome Pap Khouma arrivato dal Senegal in Italia per svolgere questo mestiere difficile ed umiliante. Una vita dura, faticosa e triste quella di Pap, che deve disturbare chi è ad un bar o in un locale per vendere un elefante verso cui il potenziale cliente non prova alcun interesse. Eppure, senza insistenza e senza testardaggine, non si può svolgere quel mestiere: chi si arrende finisce per la strada, sporco, avvilito e con il rischio di ricorrere all'alcool. Il tono autobiografico della narrazione isola la storia che resta decontestualizzata rispetto ad ambienti e condizioni particolari. Il disegno del venditore, privo di cuscino e di un letto appropriato, favorisce l'associazione tra venditore di elefanti e il "vu cumprà" di tanta letteratura migrante che rafforza pregiudizi e stereotipi mediali. Le esercitazioni mirano a promuovere spaesamento e decentramento per una maggiore comprensione dell'altro.

S. Il testo segue il filone dell'accoglienza che tende ad alimentare sentimenti di compassione e solidarietà per soggetti privi di diritti. Interessante è la via dello spaesamento e dell'empatia che promuove atteggiamenti di ascolto e di decentramento. L'insegnante sensibile all'Educazione interculturale può partire di qui per favorire logiche di cittadinanza attiva volte a vedere nella negazione dei diritti altrui una responsabilità sociale e collettiva.

L'uomo bianco non può comprare il cielo

I. S. L'Unità di analisi di una pagina (pag. 153) "L'uomo bianco non può comprare il cielo" é inserita nella sezione "Conoscere il mondo". Il testo è introdotto da una frase "Crescere significa anche rivolgere la nostra attenzione agli altri, comprendere quali possono essere i loro problemi". Il testo è una famosa lettera del capo indiano Seathl che, scrivendo al Presidente degli Stati Uniti d'America, evidenzia come «non è la terra che appartiene all'uomo, ma è l'uomo che appartiene alla terra». Il brano è preceduto dalla foto di un capo indiano a cavallo con il viso adornato di piume e vestito con gli abiti tradizionali. La rubrica "Comprendere" chiede ai ragazzi di costruire una mappa con i concetti-chiave della lettera; "Esprimere le idee" invita a discutere in classe sul problema dell'inquinamento.

I. C. La cultura dei pellirosse è presentata con ammirazione e valorizzata per la gran dignità che assume il capo Seathl della tribù Iwanish. Egli mostra una saggezza segnata dalla capacità d'avere valori condivisibili da tutti, in quanto esalta il rispetto per la natura e ricostituisce con lei, madre e parte integrante di ciascuno di noi, un rapporto sacrale. Si evidenzia una visione sistemica intessuta di relazioni continue e di ricorsive responsabilità tra l'azione dell'uomo e lo stato della natura. Tale riflessione, stimolata dalla costruzione della mappa, sollecita ad un impegno per la difesa dell'ambiente.

S. Il valore della lettera è transculturale, perché mette in relazione i comportamenti dei soggetti di diverse culture in un intreccio di responsabilità reciproche nella difesa di un valore comune: la terra.

Lettera dall'Africa

I. S. La lettura di due pagine (pp. 74-75) "Lettera dall'Africa" di Christopher Ole Nerento è prelevata dal testo di M. Cox, "Ngorongoro", Ed. Piemme. Essa è inserita nella tipologia testuale della lettera e nella sezione "Conoscere il mondo". Il testo riporta una lettera di un bambino della tribù Masai di Ngorongoro in Tanzania che parla della sua vita di scolaro, di pastore e di membro di una numerosa famiglia. Su un planisfero disegnato s'indica l'Africa e il villaggio di Ngorongoro. Tre disegni con didascalie presentano la numerosa famiglia di Cristopher. Due finestre laterali completano il testo: "Comprendere" analizza il brano e indica come compilare una busta; "Saper comunicare" invita ad applicare la competenza di

scrivere nello stile epistolare e ad individuare i mezzi di trasporto con cui arrivare nel villaggio di Christopher Ole Nerento.

I. C. La cultura *altra* è presentata con rispetto attraverso l'autobiografia del bambino Masai che scrive all'*abitante della terra dei grattacieli* dal suo villaggio africano. Si evidenzia l'amore per la scuola e, al tempo stesso, una vita difficile, perché legata alla cura delle mucche così da dover distribuire il proprio tempo tra impegni scolastici e quelli di carattere familiare. La cartina geografica evidenzia la disparità tra il villaggio Ngorongoro e la città dei grattacieli, mostra i mezzi di comunicazione per arrivare da una parte all'altra del mondo e identifica i vari paesi con simboli classici e stereotipati. Le immagini di famiglia, commentate da ricche didascalie, parlano con rispetto della famiglia poligamica del villaggio, sottolineandone gli aspetti positivi, ma la tecnica del disegno rafforza una serie di stereotipi legati ai piedi nudi, agli ornamenti tribali, alla convivenza animali-persone che rischiano di omologare la realtà africana su un unico modello non in linea con la complessa realtà della Tanzania d'oggi.

S. Anche se l'obiettivo didattico-linguistico prevale su quello socio-culturale e l'attenzione è centrata sulla comunicazione epistolare, il testo offre comunque elementi di conoscenza della cultura *altra* alla quale riconosce il diritto di essere diversa e degna di rispetto in linea con un approccio multiculturale.

Ciao (o no?)

I. S. L'Unità d'analisi di due pagine (pp. 90-91) "Ciao (o no?)" è inserita nella tipologia del testo espositivo e nella sezione "Vivere insieme". Il testo enuncia i vari modi di salutare secondo la tradizione italiana, francese, americana, russa, marocchina, eschimese, giapponese e tailandese. Ogni tradizione è accompagnata da un'esemplificazione grafica per cui otto disegni rappresentano i diversi modi di salutare. Una rubrica intitolata "Comprendere" verifica l'apprendimento delle conoscenze fornite dal testo e invita l'allievo a confrontare i modi personali di salutare evidenziando la diversità di codice linguistico in relazione al destinatario. Il disegno di una fragola contiene il seguente pensiero: "Come vorresti salutare invece chi ti è proprio antipatico?"

I. C. Il testo ha lo scopo di evidenziare i diversi modi di salutare così da presentare l'originalità di ciascuna cultura, tutte accomunate dall'esigenza

di comunicare un riconoscimento, un sentimento di simpatia o di rispetto, ma tutte dotate di un modo specifico di esternarlo. Per inferenza si esalta il valore della comunicazione e della relazione interpersonale e si collega tale valore ad un'espressione paraverbale che accompagna le parole di saluto. Per gli europei occidentali è la stretta di mano; per i russi il bacio sulla bocca; per gli americani l'alzata festosa della mano; per i marocchini la mano sul cuore; per gli eschimesi lo strofinio dei nasi; per i giapponesi l'inchino cerimonioso; per i tailandesi le mani congiunte che sfiorano il naso e una leggera flessione della testa. Manca un approfondimento del valore simbolico dei gesti, che avrebbe conferito un maggiore possibilità di comparazione tra culture. Del resto la tecnica del disegno crea figure stereotipate e generiche di volti tutti eguali e il cui segno di distinzione passa solo attraverso gli abiti tradizionali indossati.

S. L'approccio del testo rientra nell'Educazione transculturale che favorisce la conoscenza delle altre culture e ne individua le caratteristiche che accomunano tutti gli uomini. Il "pensiero di Fragola" non sottopone il moto di antipatia ad una metacognizione in grado di promuoverne il controllo in un'ottica di educazione al rispetto.

Nazioni ricche e nazioni povere

I. S. La lettura di una pagina (pag. 92) "Nazioni ricche e nazioni povere" è inserita nella tipologia del testo espositivo nella sezione "Conoscere il mondo". Il testo presenta il mondo diviso in due tipologie di paesi: da un lato quelli ricchi, sviluppati ed industrializzati, dall'altro quelli poveri, poco sviluppati e con un'economia agricola. Il testo è corredato dalla foto di una capanna africana davanti alla quale un gruppo di bambini sorridenti, vestiti in modo tradizionale o con abiti "occidentali" rattoppati, si muovono su un terreno di terra rossa. La finestra "Comprendere" mira a verificare le conoscenze apprese con un questionario che chiede di separare le caratteristiche delle nazioni ricche da quelle delle nazioni povere.

I. C. Il testo presenta una visione arretrata dei paesi del Sud legati a condizioni di sottosviluppo da cui nascono: malnutrizione, mancanza di scuole, di acqua potabile, di linee di comunicazione, di ospedali. Il sistema economico viene presentato in termini negativi per la mancanza di industrie che determina la necessità di acquistare prodotti dai paesi del nord. La scarsa produttività dell'agricoltura è attribuita all'aridità del suolo e

alla mancanza di macchinari e concimi. Non si menziona né il sistema politico di questi paesi né le interdipendenze dei processi e le connessioni esplicative delle condizioni di povertà. I paesi del nord sono invece presentati positivamente grazie al loro grado di sviluppo industriale che assicura benessere e servizi. Il messaggio che si deduce è quello di un'esaltazione dell'economia occidentale presentata in modo separato rispetto alle economie del sud. La descrizione rimanda ad una visione deterministica e causalistica dei fenomeni. La foto rafforza lo stereotipo di una povertà "naturale" che viene arginata dagli aiuti occidentali.

S. Il canone di sviluppo e sottosviluppo del testo mostra una concezione eurocentrica non in linea con i parametri di sviluppo umano assunti dalle Organizzazioni Internazionali.

La vita degli altri

I. S. L'Unità di analisi di una pagina (pag. 155) "La vita degli altri" di Z. Chiaramente, tratto dal testo "Noi veniamo da…", è inserita nella voce "Conoscere il mondo". Introduce il testo una frase che afferma come la conoscenza sia la condizione per imparare ad accettare il *diverso*. "La vita degli altri" dà informazioni sulla posizione geo-fisica dell'Albania, sul numero di abitanti, sul sistema montuoso, su quello lacustre, sulla fauna e sulla flora. Il testo è corredato da una carta geografica dell'Albania con i confini territoriali e da tre rubriche didattiche. La prima chiede di cercare sul vocabolario termini quali *multicultura, multietnico, extra-comunitario, immigrazione, razzismo*; la seconda pone domande di comprensione del testo informativo; la terza invita a completare una tabella con i dati forniti.

I. C. Il testo presenta la terra albanese con una serie di informazioni dal tono neutrale ed oggettivo. Si menzionano i suoi confini territoriali e l'aspetto naturale, nonché la distanza dall'Italia. Non viene presentato né l'assetto socio-economico e politico, né quello culturale o religioso. L'informazione resta isolata dal contesto sia della ex Jugoslavia sia della storia recente, che viene richiamata dalla finestra che invita all'acquisizione di termini lessicali legati all'immigrazione. Il testo e la ricerca lessicale risultano collegati unicamente dalla frase introduttiva che individua nella conoscenza la base per un incontro tra soggetti diversi. La pura elencazione di dati fisici non offre l'immagine di un popolo, la cui conoscenza richiede un approfondimento di elementi di natura antropologica e sociale.

S. Il testo richiama un approccio multiculturale che ha lo scopo di fornire informazioni sul paese di origine di uno dei gruppi etnici di immigrati più presenti oggi in Italia.

Tiri

I. S. L'Unità di analisi di una pagina (pag. 156) "Tiri" di Z. Chiaramente, tratto dal testo "Noi veniamo da…", è inserita nella sezione "Conoscere il mondo". Il brano narra la storia di Tiri, un bambino albanese arrivato in Italia con la famiglia. Correda il testo, nella parte finale, la nave "mediale" dei profughi albanesi. Due finestre laterali intitolate "Comprendere" e "Riflettere" completano la lettura. La prima invita a consolidare le informazioni acquisite e a recuperare conoscenze tratte da esperienze dirette. La seconda pone un questionario sulla concezione che gli allievi hanno dell'immigrazione e chiede di aprire un dibattito in classe per un confronto.

I. C. Tiri, un bambino albanese, narra la storia del suo ricongiungimento al padre che lavora presso un ristorante italiano. La conoscenza dell'Italia per Tiri avviene non tanto tramite la scuola - dove inizialmente è "ospite" e non "iscritto" - quanto soprattutto attraverso la cucina di cui apprezza la pizza e la pastasciutta, che mangia con le mani. Il ritratto di Tiri è quello di un bambino vivace e simpatico, ma per inferenza si deduce che la cultura di provenienza è tecnologicamente arretrata e povera, in quanto in Albania Tiri non è stato mai in macchina. L'uso delle mani al posto delle posate fa pensare a bambini carenti sul piano delle norme da rispettare a tavola. Il testo autobiografico non rimanda alla conoscenza del sistema socio-culturale-politico-economico albanese per cui il "caso Tiri" rimane decontestualizzato come l'immagine "mediale" e di repertorio della barca di profughi, ripetutamente offerta dagli schermi televisivi ed associata ad una "sindrome d'invasione". Le esercitazioni allargano la discussione al fenomeno dell'immigrazione. Se si collega questo testo a quello della pagina precedente "La vita degli altri" e alla frase introduttiva che afferma come la conoscenza sia la condizione per imparare ad accettare il *diverso*, nasce la necessità di ampliare ed approfondire ulteriormente le informazioni.

S. Il testo declina verso pratiche d'accoglienza e vuole suscitare un sentimento di simpatia verso il *diverso* di cui si colgono le sofferenze e i disagi.

"Rosso fragola": sintesi

I curatori del corso di lettura del secondo ciclo di "Rosso Fragola" sono docenti che si rivolgono ai colleghi per proporre loro un progetto didattico mirato a conseguire un efficace lavoro in classe, in linea con la necessità di sviluppare le abilità e le competenze linguistiche attraverso il piacere per la lettura. L'impostazione metodologica, legata all'analisi delle tipologie testuali, avvia all'ascolto, alla conversazione, al dialogo, alla riflessione e alla ricerca sulla base delle storie narrate dal testo. Attraverso questa via si valorizzano i contenuti e si percorrono itinerari di crescita della propria identità favorita da un lato dalla conoscenza di sé, degli altri, del vivere insieme e del mondo; dall'altro dallo sviluppo della fantasia e dell'immaginario.

Nei volumi analizzati sono presenti diciotto unità d'analisi tra brani e poesie, attinenti l'oggetto della ricerca. Lo spazio relativo alle tematiche interculturali è risultato di ventiquattro pagine su 512 corrispondenti al 4,7% del totale. Le pagine della sezione "Conoscere gli altri" presentano testi quali "Le diversità sono belle", "Io vendo cose", "Bambini di tutti i colori". In queste storie l'altro o appare come qualcuno simile a quello che siamo noi, per cui lo straniero è una proiezione di noi stessi con i nostri molteplici modi d'essere, o è qualcuno - come Said - che è visto nella sua debolezza così da diventare un soggetto da aiutare. Nelle pagine "Vivere insieme" il testo "Ciao (o no?)" evidenzia le differenti modalità di salutare. Il codice comunicativo varia nei diversi contesti non solo per le differenti espressioni linguistiche, ma anche per una molteplicità di forme paraverbali che accompagnano il saluto. In questo testo ogni cultura appare valida in sé, ma autoreferenziale. Su questa linea si attesta il brano di carattere regolativo "L'ospite è sacro" in cui s'invita al rispetto dell'altro senza arrivare a contrattare le norme di una convivenza comune.

Le pagine di "Conoscere il mondo" parlano di storie personali o di terre lontane. Nel primo caso appaiono i volti di Tiri, di Pap Khouma, di Raschid, di LiLi, di Hanna che vivono da noi, ma in una condizione di ospiti non ancora membri con pari diritti, sicché si riserva loro un sentimento d'accoglienza. L'Albania e il Marocco sono presentati con una serie di dati oggettivi che non evidenziano le interdipendenze tra i vari settori economici-sociali- culturali e religiosi del sistema interno né quelle con gli altri paesi del mondo. Il testo "Nazioni ricche e nazioni povere" rafforza

stereotipi comuni e una divisione del mondo secondo canoni eurocentrici ed occidentali che definiscono il parametro di Sviluppo in base a criteri meramente economici. Nella lettura "L'uomo bianco non può comprare il cielo" la dichiarazione della sacralità della terra, che non è divisibile con confini perché appartiene a tutti, esprime una decisa attenzione alla condivisione responsabile del "nostro pianeta". Alcuni brani, come quello del bambino Masai, tendono a suscitare sentimenti di compassione per chi vive in condizioni d'inferiorità rispetto al nostro modello di vita.

L'apparato iconografico è moderno, vivace, "fresco" e si giova di molte tecniche che vanno da quelle del disegno a quelle del fumetto, dalle foto colorate a quelle in *bianco e nero*. Esso occupa gran parte del libro che risulta prevalentemente fatto di messaggi "mediali". La struttura dei testi è per la maggior parte narrativo-descrittiva. Tra le culture *altre* prese in considerazione dal gruppo editoriale Raffaello, che ha la sede madre a Monte San Vito (AN), trova particolare attenzione quella albanese, forse in considerazione della composizione migratoria locale in cui prevale questa etnia in linea con i rapporti commerciali tra Ancona e Tirana. Le esercitazioni talvolta invitano a fare dibattiti in classe sui problemi migratori senza aver fornito agli allievi conoscenze adeguate in merito; in tal modo si rischia di rinforzare luoghi comuni, pregiudizi e stereotipi piuttosto che attivare quella metacognizione che avvia verso dinamiche interculturali.

"Il Viaggio"

Il libro di lettura "Il Viaggio" di terza, quarta e quinta elementare è stato redatto a cura di Enrico Michelini e Luciano Poli, Ed. Fabbri, Milano, 2000. La copertina a sfondo celeste riproduce un cielo con una mongolfiera il cui pallone volante è rappresentato da un libro: due bambini a bordo indicano dall'alto la terra con grattacieli, piramidi, ghiacciai, prati e un bambino nero che gioca a pallone.

All'interno, in prima pagina, si trova una nave da cui si diramano frecce con sette percorsi didattici: *il mondo intorno a noi*; *il tempo che passa*; *persone e culture che si parlano*; *lingua e linguaggi*; *diventare grandi*; *mondi fantastici, ma non solo*; *il piacere di leggere*. Nelle pagine finali l'indice raccoglie le letture per tipologia testuale (poesia, favola, fiabe, racconti…). Altri cri-

teri ordinatori sono individuati dalle voci "Comprendere"; "Rielaborare e produrre"; "Lessico"; "Riflessione linguistica"; "Comunicare oralmente". Una sezione finale del testo, colorata di verde, è dedicata alla riflessione linguistica che comprende la comunicazione, la morfologia, il lessico e la sintassi. Sono indicati anche i collegamenti interdisciplinari con una particolare attenzione alle Educazioni all'immagine e alla musica. Il volume di classe terza è di 192 pagine, quello di classe quarta di 224 e quello di classe quinta di 256 pagine.

L'idea di fondo del testo, come dichiarato dal foglio di presentazione inserito nei volumi, è quello di proporre un viaggio, un'esplorazione ed una scoperta attraverso le quali il bambino si arricchisce, si modifica e cresce. Strumentali a questo scopo sono le rubriche "Nuvolette parlanti" e "Giochiamo con le parole" in cui s'invitano gli allievi a costruire percorsi nuovi sulla base di alcune proposte finalizzate alla creazione di vignette, poesie, rime. Il club dei "Topi di biblioteca" mira a suscitare il piacere della lettura con alcune pagine "civetta" di testi narrativi classici di cui si riproduce la trama. Le attività didattiche, che corredano vari testi, sono riportate anche in rubriche intitolate "Impariamo a descrivere"; "Comprendere"; "Impariamo ad argomentare"; "Lessico"; "Impariamo a scrivere"; "Rielaborare e produrre". Le illustrazioni, spesso senza didascalia, sono numerose con una prevalenza di disegni su foto. Oltre alla competenze linguistiche, molta cura è dedicata ai percorsi tematici come attestano le sette frecce indicate nella navigazione a vista. Particolare attenzione riveste «il richiamo ai valori della "tolleranza" e solidarietà e le proposte capaci di favorire il dialogo e l'integrazione culturale» come si legge nel foglio illustrativo delle caratteristiche del testo.

Sono stati individuati come appropriati all'oggetto d'indagine i seguenti brani: classe terza: "Una lite tra compagni", "La gatta", "Wiot"; classe quarta: "Un nuovo vicino di banco", "Benseid e la civetta", "Pesca nel deserto", "Cara Naia", "Giuha e la preghiera del venerdì", "I mille e sei pianeti", "La festa dell'agnello", classe quinta: "Babbo, che cos'è il razzismo?", "Mangiare con le mani", "Il cuscus", "Cuscus e tortellini", "L'asta degli schiavi", "L'infanzia rubata: gli schiavi del 2000", "Diario di Zlata", "Il soldato e la bambina".

Una lite tra compagni

I. S. Nel volume di classe terza, sezione "Amicizia", è presentato il brano dal titolo "Una lite fra compagni" di Christine Nostlinger, tratto dal "Diario segreto di Susi", Ed. Piemme. La lettura occupa mezza pagina (pag. 45) e racconta il rapporto conflittuale tra un bambino bianco ed uno nero come suggerisce il disegno introduttivo. Il testo è accompagnato da tre esercitazioni rivolte agli alunni: una di riflessione linguistica, una di comprensione del testo ed una che, attraverso la discussione, mira a far riflettere sulle liti tra compagni. Nell'esercitazione di comprensione del testo si chiede di formulare un giudizio rispondendo alla domanda: "Chi ha torto fra i due?". La pagina è arricchita dal disegno di due bambini, uno con la pelle chiara ed uno scura, in atteggiamento di lite.

I. C. Nel brano Paul aggredisce Alì, ospite di Susi. La madre di Susi interviene e rimprovera Alì credendo che sia stato lui a causare la lite. Quando si accorge di aver sbagliato trascina per il collo Paul fuori della stanza e, dopo un colloquio tra i due, Paul si allontana singhiozzando. Il rifiuto del bambino nero da parte di Paul e l'istintivo iniziale intervento della mamma di Susi denunciano l'esistenza di comportamenti carichi di pregiudizi razzisti. Il ripensamento della mamma favorisce un'azione critica sulla nostra cultura che può guidare al superamento del conflitto. L'uscita di Paul dalla scena e la sua incapacità di dialogare con Alì sembrano, invece, esprimere la difficoltà della gestione positiva del contrasto.

S. L'esplicita denuncia dell'esistenza di pregiudizi razziali colloca il testo nell'ambito dell'Educazione al rispetto degli altri in un'ottica tranculturale che promuove il riconoscimento della dignità d'ogni uomo.

La gatta

I. S. La lettura intitolata "La gatta" di Francesca Lazzarato e Vinicio Ongini è una fiaba tipica musulmana che racconta, in due pagine (pp. 68- 69), le vicende di tre fratelli invitati dal padre a sposarsi. La fiaba è affiancata da due unità operative: in una s'invitano gli alunni a confrontare il racconto del Marocco con la fiaba "Il principe che sposò una rana" e a trovare gli elementi simili; nell'altra si chiede di contestualizzare la fiaba di "Cappuccetto rosso" in un diverso ambiente. Una cartina geografica stilizzata fa comprendere come le fiabe, nel tempo, hanno viaggiato attraverso il Mediterraneo.

I. C. Per sposarsi i tre fratelli debbono affidarsi al lancio di una mela d'oro; i primi due troveranno due ragazze, il terzo troverà una gatta. La sposerà ugualmente in segreto e, anche in seguito, la terrà nascosta finché la sua nutrice non troverà la pelle della gatta e la brucerà facendo uscire dalle sembianze animali una bellissima fanciulla. La favola araba invita a superare le apparenze e a scoprire nella diversità bellezza e positività. Il messaggio assume un carattere universale per cui il riferimento al Marocco e ad elementi specifici di quella cultura, quali religione e lingua, risultano secondari nei confronti della funzione educativa della favola.

S. L'affermazione che "i valori universali sono riscontrabili in tutti i paesi e in tutte le civiltà" attribuisce al testo un intento educativo transculturale.

Wiot

I. S. Il testo di metà pagina (pag. 91) appartiene alla sezione "Il mito e la leggenda" e narra le origini del mondo secondo gli indiani della California. Il disegno, che completa la pagina, raffigura il mare, la terra, gli animali e le piante in linea con il testo verbale. L'esercitazione riguarda la comprensione e la riflessione linguistica.

I C. La leggenda californiana della creazione riconduce l'esistenza della terra e del cielo a due fratelli dai quali derivò la crosta terrestre. Dalla terra nacque una donna che generò dodici figli il cui primogenito Wiot provocò - per invidia - l'odio dei fratelli che desideravano avvelenarlo. La madre, nel vano tentativo di salvarlo, preparò una medicina che cadde sulla sabbia dando origine al mare, ai pesci e alle piante acquatiche. Un fratello di Wiot, per vendicare la sua morte, trasformò i fratelli cattivi in piante e animali terrestri. La leggenda rimanda ad un clima d'amore-odio tra fratelli, mentre l'ambiente irreale delinea uno sfondo rassicurante che serve a mitigare la paura del male espresso dall'istintiva azione umana. Dal testo si può dedurre una visione antropocentrica in quanto l'uomo deriva dall'amore, mentre le altre creature viventi dall'odio e ciò sembra giustificare un dominio dell'uomo su tutti gli altri esseri viventi quali le piante e gli animali. Un'esercitazione mirata a suscitare una riflessione comparativa con altre leggende sulla nascita del mondo avrebbe stimolato una visione critica.

S. L'obiettivo multiculturale del testo si deduce dall'attenzione verso

una cultura *altra*, di cui si offrono elementi di conoscenza legati al mito della creazione del mondo comune a tanti popoli.

Un nuovo vicino di banco

I. S. In una pagina (pag. 13) Giovanni Catti narra la vicenda di un bambino marocchino di nome Karim che s'inserisce in una classe di bambini italiani che lo appellano extracomunitario. La finestra d'esercitazione ed applicazione delle conoscenze precisa che cosa è l'U. E. (Unione Europea) e chiede ai ragazzi di completare le frasi con l'uso del prefisso "extra" tenendo conto del suo significato etimologico. Completa il testo una foto, priva di didascalia, che rappresenta bambini in classe tra cui uno di colore nero.

I. C. Nel brano la presentazione del Marocco passa attraverso la storia di Karim che è emigrato a sette anni con la sua famiglia. Da questi dati si deduce la motivazione economica dell'emigrazione che rimanda, per inferenza, alla realtà di un paese con problemi d'occupazione. Il racconto dell'origine del suo nome da parte di Karim, delle gioie e delle sofferenze del suo viaggio suscita nei compagni di classe un sentimento d'empatia che li fa immedesimare nella storia del "nuovo vicino di banco". La definizione di Karim come "extra-comunitario", secondo lo stereotipo del linguaggio comune, attiva una decostruzione del termine partendo dalla distinzione tra persone che abitano nella comunità europea e quelle che ne sono fuori fino ad arrivare a definire extra-marocchini gli italiani in un gioco linguistico per cui ciascun soggetto è "extra" rispetto ad altri soggetti. Di qui la consapevolezza che tutti noi siamo *diversi tra diversi*, *extra tra extra* e questa condizione accomuna gli uomini d'ogni spazio.

S. Il testo rientra nella dimensione dell'Educazione transculturale in quanto valorizza gli elementi che uguagliano gli uomini sia a livello di sentimenti sia di condizione d'estraneità verso chi non appartiene alla stessa etnia o cultura. La conoscenza e l'empatia verso lo straniero aprono forme di dialogo grazie anche alla decostruzione del termine "extra-comunitario".

Ben Said e la civetta

I. S. Il brano di una pagina (pag. 14) narra una favola araba. Il testo è corredato da un disegno che rappresenta il protagonista vestito alla ma-

niera araba mentre guarda, alla luce di due candele, una civetta. Le indicazioni di lavoro per gli alunni mirano alla comprensione della favola e alla riflessione linguistica. Un collegamento con le scienze invita ad approfondire lo studio degli uccelli.

I. C. Il calzolaio Ben Said, sull'esempio della civetta cieca aiutata dal falco, vorrebbe vivere elemosinando e senza lavorare, ma un saggio amico rovescia il punto d'osservazione di Ben Said invitandolo ad imitare il falco e non la civetta. La morale del racconto incita ad aiutare gli altri più sfortunati come insegna Allah. La cultura *altra* è descritta con rispetto e di essa si esaltano i valori della saggezza, dell'altruismo e della generosità. L'immagine decontestualizzata e le figure della civetta e delle candele rappresentano elementi simbolici universali, in quanto la luce della generosità vince la cecità dell'egoismo. Un'educazione mirata a promuovere l'altruismo è di per sé "interculturale", in quanto stimola forme di cura e d'attenzione all'altro in grado di superare le chiusure tipiche d'ogni forma di pensiero egocentrico ed egologico, che sono alla base delle diverse forme d'etnocentrismo e di razzismo.

S. L'approccio rientra nell'ambito transculturale per la sottolineatura dei valori universali che caratterizzano anche le *altre* culture.

Pesca nel deserto

I. S. "Pesca nel deserto" è un brano espositivo-informativo di una pagina (pag. 73) del giornalista e fotografo naturalista Folco Quilici. Esso è inserito nella sezione del racconto e narra la pesca che i nigeriani attivano nel mese d'aprile. Il testo è corredato da due foto che documentano un momento della pesca nei *marigot*, gli acquitrini che ospitano i pesci nel momento dell'inondazione del fiume Niger in Africa. Una finestra a latere suggerisce indicazioni di lavoro per gli alunni guidati alla comprensione del testo attraverso un questionario e la suddivisione in sequenze del brano. L'obiettivo didattico fondamentale è quello dell'analisi del testo.

I. C. Folco Quilici espone il resoconto di un viaggio, descrivendo un fatto di cui è stato testimone. In Africa settentrionale, in prossimità del fiume Niger, nella stagione delle piogge, si allagano vaste zone desertiche; con il ritorno della siccità, l'acqua si ritira lasciando nella melma grandi quantità di pesci che i pescatori nigeriani estraggono con le mani. Gli acquitrini sono chiamati *marigot* e diventano veri e propri depositi d'alimentazione.

La cultura dei pescatori nigeriani è riportata in maniera realistica: i paesaggi antropici e geografici sono descritti evidenziando la loro peculiarità e le difficoltà di sopravvivenza che tali ambienti provocano agli indigeni. Dal brano si evince che la gente ha ben poche risorse economiche e la pesca nel deserto rappresenta una sorta di "pesca miracolosa" che riesce a mitigare il problema del soddisfacimento alimentare.

S. Il realismo descrittivo suscita una particolare attenzione nel far conoscere la cultura *altra*, che è presentata con rispetto secondo un approccio multiculturale.

Cara Naia

I. S. Il brano di una pagina (pag. 104) "Cara Naia" di Xavier Laurent Petit, tratto dal testo "L'Oasi", è una lettera scritta da un bambino algerino e indirizzata alla sua amica Naia trasferitasi a Parigi. Il testo è arricchito da un disegno di Elmir che scrive la sua lettera, in compagnia del gatto Mulì, in una stanza dalla tintura scrostata e su un tavolo di legno naturale. È un testo epistolare-narrativo; le indicazioni di lavoro per gli alunni riguardano la comprensione, l'apprendimento dello stile epistolare, la ricerca di notizie geografiche sull'Algeria e sulla Francia.

I. C. Elmir racconta a Naia la sua vita scolastica, condanna i compagni di scuola che non rispettano le regole e chiede notizie sulla sua nuova vita in Francia. Dalla lettera emerge che Naia si è trasferita a Parigi, perché i suoi genitori vogliono trovare lavoro. Si presume quindi che le condizioni economiche in cui si trovavano in Algeria non erano soddisfacenti. Conferma l'immagine di una povertà di fondo il disegno che mostra una stanza modestamente arredata in cui abita Elmir. Per inferenza la società del paese di arrivo, la Francia, appare come benestante e in grado di offrire lavoro agli immigrati. A livello dei rapporti interpersonali si esalta l'amicizia e la capacità di Elmir di decentrarsi e "spaesarsi" fino a cercare di cogliere le ansie e i disagi di Naia che deve vivere in una nuova terra.

S. L'Unità di analisi depone verso una forma di Educazione multiculturale, in quanto fornisce alcuni dati sulla cultura *altra* di cui valorizza il senso di amicizia del protagonista e il rispetto delle regole necessarie per vivere a scuola. Il disegno che ritrae una povertà non argomentata dal testo rischia di provocare una visione paternalista, se

non accuratamente sorretta dalla riflessione del docente sensibile all'Educazione interculturale.

Giuha e la preghiera del venerdì

I. S. Il brano di una pagina (pag. 114) "Giuha e la preghiera del venerdì", di Francesca Lazzarato e Vinicio Ongini, è tratto dal libro "L'erede dello sceicco", Ed. Mondadori. Esso è classificato nella tipologia testuale della fiaba il cui paese di origine è il Marocco e narra la vicenda di Giuha, un predicatore che raggira i fedeli. La finestra di esercitazione offre alcune informazioni sulla religione del Marocco e sulla moschea, presentata come la versione musulmana della chiesa cristiana utilizzando il metodo del confronto-associativo. Sono presenti esercizi di riflessione sulla comprensione del testo e una verifica del giusto significato lessicale della parola "pulpito" attraverso tre significati diversi.

I. C. La fiaba, proprio per il genere testuale che la caratterizza, allontana da una visione realistica della cultura *altra* assunta attraverso coordinate atemporali. Il testo sottolinea una diversità religiosa rispetto alla nostra cultura. Quest'occasione di approfondimento delle diversità non trova, nel brano, ulteriori sviluppi. Infatti, l'associazione tra chiesa e moschea rende conto della definizione di moschea come luogo di preghiera, ma non evidenzia le significative e sostanziali differenze tra i due luoghi di culto. Lo stesso messaggio principale che è di lode all'arguzia richiama una "virtù" comune a tutti i popoli, tutti egualmente desiderosi di dare spazio al gioco e alla burla. Il raggiro verbale richiama l'arte della ragione funzionale a raggiungere interessi individuali che si contrappongono a quelli di una massa ingenua e assume carattere generale e comune. L'interesse per gli obiettivi legati ad abilità di lettura e di comprensione del testo prevale su quelli informativi, che possono essere comunque ampliati ad opera dell'insegnante per un approfondimento storico-comparativo tra la nostra cultura e quella del mondo arabo.

S. Il brano propende per un'Educazione transculturale in quanto evidenzia la sagacia e l'intelligenza come virtù comuni ed elementi universali di tutte le culture.

I mille e sei pianeti

I. S. Il testo narrativo di due pagine (pp. 126-127) scritto da Piero Ba-

daloni e Bruno Bozzetto, è tratto da "Il libro dei diritti dei bambini", Ed. Gruppo Abele e narra una storia immaginaria in cui il Mondo personificato cerca qualcuno cui lasciare un messaggio importante: "Tutti i bambini sono diversi ma uguali". Il brano è corredato da quattro fotografie attinenti gli argomenti del testo. Gli autori hanno collegato il racconto ad alcuni importanti articoli tratti dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989 e dal Parlamento italiano nel 1991. Un'altra finestra indica due brevissime unità operative: una accerta la comprensione di due concetti del testo, l'altra è un'attività di Studi sociali che indaga sugli atteggiamenti da assumere di fronte alla diversità e chiede di fare una ricerca sullo sfruttamento dell'infanzia.

I. C. Il brano narra la storia fantastica di Federico che viene inviato dal Mondo in perlustrazione per la terra al fine di comprendere il segreto dell'uguaglianza di tutti i bambini che gli adulti non vogliono ascoltare. Nel brano sono menzionati vari elementi delle culture *altre,* ma tutte assumono una valenza positiva. Infatti, il messaggio misterioso è quello che tutti gli esseri umani sono speciali e, al tempo stesso, dotati di pari dignità per cui tutti i bambini devono godere degli stessi diritti. La diversità è intesa come ricchezza e l'uguaglianza un valore che accomuna tutti gli esseri umani.

S. Il testo presenta un approccio transculturale nel riconoscimento che la dignità di ciascuna persona è innata ed apre la via al dialogo multiculturale basato sulla consapevolezza che la diversità è una ricchezza.

La festa dell'agnello

I.S. Il testo verbale di una pagina (pag. 142) "La festa dell'agnello" di G. Catti, tratto dal libro "Quando il vicino di banco si chiama Abdul Karim", Ed. Thema, è di tipo narrativo-espositivo. Racconta che Karim, bambino marocchino, in occasione della Pasqua, vissuta dai suoi compagni di classe, ricorda una festa musulmana che richiama quella cristiana e si ricollega alla Pasqua ebraica. Un disegno illustra il racconto. Le indicazioni di lavoro per gli alunni mirano ad accertare la comprensione del testo, chiedono di fare un esercizio di riflessione linguistica e stimolano una ricerca sulla Bibbia relativa al sacrificio di Abramo per evidenziare come il sacrificio a Dio sia un elemento comune alle religioni ebraica, cristiana e musulmana.

I.C. La cultura musulmana è presentata positivamente come portatrice di valori in quanto attraverso la descrizione della "Festa dell'Agnello", Karim individua due elementi qualificanti del rito: la cooperazione tra indigenti desiderosi di onorare Allah e la solidarietà con i poveri. Di contro il clima pasquale "occidentale" è descritto dalle uova di cioccolato, dalle colombe di pasta dolce, dai rami di ulivo, dal suono delle campane e dalle veglie di preghiera. I valori religiosi rischiano di confondersi con quelli consumistici. Le figure stereotipate del disegno proiettano la situazione in un ambiente poco reale.

S. Il testo ha un approccio multiculturale, perché promuove uno studio comparato tra religioni e culture diverse.

Babbo, che cos'è il razzismo?

I. S. Il testo, di una pagina (pag. 101), è di carattere argomentativo. L'autore è Tahar Ben Jelloud, poeta, romanziere e giornalista d'origine marocchina, autore del libro "Il razzismo spiegato a mia figlia", Ed. Bompiani. Nel brano si propone di spiegare che cosa sia il razzismo alla figlia. Il testo è corredato da una foto che rappresenta un gruppo di bambini di diverse etnie. Le indicazioni di lavoro per gli alunni riguardano la comprensione del testo. C'è anche un approfondimento pluridisciplinare che rinvia agli Studi sociali e in cui s'invita l'allievo sia ad esprimere il suo parere sul razzismo sia a ricercare nel proprio Comune quali siano le condizioni di vita degli immigrati locali.

I. C. L'autore spiega alla figlia che il razzismo è un prodotto culturale basato sulla pretesa superiorità dei bianchi, i quali in realtà hanno paura di una diversità che non conoscono. Attraverso un'analisi antropologica ne individua i presupposti in alcune pulsioni naturali per l'essere umano, sulle quali, però, fanno leva un certo tipo d'educazione e di condizionamenti ambientali. Nell'immaginario collettivo l'altro è "chi ha caratteristiche fisiche e culturali diverse dalle proprie". L'autore pone l'accento sulla diffidenza, sulla paura nei confronti dell'altro: questi sentimenti, presenti in tutte le epoche e in tutte le società, possono costituire l'humus in cui nasce il razzismo. Il razzismo non è però un atteggiamento naturale per l'essere umano, bensì è un comportamento indotto da un certo tipo d'educazione che permette al naturale senso d'insicurezza, all'ignoranza nei confronti del diverso, di trasformarsi in xenofobia e disprezzo. Interessante è la for-

ma di decentramento condotta dall'autore il quale si spinge fino a capire le motivazioni dell'altro, che in questo caso, è il "bianco razzista".

La reciproca conoscenza, il rispetto ed il dialogo tra soggetti di *culture diverse* sono presentati come momenti essenziali per un cammino d'educazione che voglia sconfiggere il razzismo. L'immagine proposta, non contestualizzata, rappresentando bambini vestiti tutti allo stesso modo, pur nella differenza dei tratti somatici, rischia di rendere ininfluenti le diversità.

S. L'analisi delle ragioni alla base del razzismo, decostruendo a livello razionale ed emotivo pregiudizi diffusi, promuove un'Educazione transculturale. La foto non sembra allinearsi su questo messaggio in quanto opera un'omologazione di stili di vita sul modello eurocentrico.

Mangiare con le mani

I. S. L'Unità d'analisi di una pagina (pag. 115) "Mangiare con le mani" di Marco Moretti, tratta da "Metti una sera esotica a cena", Ed. Mondadori, è un testo espositivo che ha per argomento il modo di mangiare di varie regioni dell'India, in cui il cibo si porta alla bocca tramite le mani. Il brano è corredato da una fotografia che raffigura una giovane donna indiana che porta un boccone alla bocca. Sono presenti indicazioni di lavoro per la comprensione del testo e la riflessione sulla lingua. La proposta di un approfondimento di carattere geografico sulla coltivazione italiana del riso, presenta quest'ultimo come alimento comune a molti popoli.

I. C. L'immagine restituita dal testo è quella di una cultura indiana diversa per tradizioni e valori, ma non per questo arretrata o immersa in un alone d'esotismo o irrealtà. Oltre a presentare caratteristiche pietanze, sono descritte le modalità con cui si consumano i cibi, spiegando i significati simbolici e religiosi che fondano determinati comportamenti come quello di instaurare "una positiva intesa con gli aromi e gli elementi nutritivi contenuti nelle vivande". Il testo intende informare e, al tempo stesso, favorire atteggiamenti di curiosità e di rispetto nei confronti dell'altro.

S. L'Unità d'analisi propende verso una forma di multiculturalismo che offre il modo di conoscere le altre culture sino a favorire una riflessione transculturale nella comune importanza riconosciuta al valore simbolico del cibo.

Il cuscus

I. S. L'unità d'analisi "Il cuscus" di F. Lazzarato e V. Ongini, tratto da "L'erede dello sceicco", Ed. Mondadori, è una breve fiaba di una pagina (pag. 116). I protagonisti sono due amici, uno dei quali, ospite a casa dell'altro, riesce con l'astuzia a consumare da solo tutto il cuscus preparato per l'occasione. La foto illustra la situazione descritta. La scheda "Comprendere" verifica le conoscenze acquisite, mentre "Riflessione linguistica" mira a rafforzare le abilità grammaticali. Una finestra "Impariamo a scrivere il punto di vista" sollecita un role play in cui s'invita l'allievo a raccontare la fiaba, mettendosi nei panni del padrone e non dell'ospite.

I. C. La fiaba, in conformità con la tipologia testuale della narrazione fantastica, non riproduce un ambiente antropico reale. Essa si caratterizza come proveniente da un diverso patrimonio culturale semplicemente per la pietanza che è al centro del racconto e per il modo in cui tradizionalmente viene consumata. L'astuzia viene presentata come una qualità degli uomini secondo una valorizzazione dell'ingegno e dell'arte di saper affrontare le situazioni. Il genere è quello del brano umoristico con intento moraleggiante che sorride sulla buona fede di persone ingenue. L'analisi dell'incontro-scontro tra i due protagonisti e la proposta didattica di riscrivere l'episodio a partire da un diverso punto di vista favoriscono processi d'estraneamento e d'empatia volti a produrre soluzioni alternative al conflitto.

S. Il testo depone a favore di un'Educazione transculturale motivata dalla dote universale e comune a tutti gli uomini di saper usare l'ingegno a proprio favore.

Cuscus e tortellini

I. S. L'Unità d'analisi "Cuscus e tortellini" di Massimo Montanari, tratto da "Il pentolino magico", Ed. Laterza, è un testo espositivo di una pagina (pag. 117) che ha per argomento l'esperimento, condotto dal comune di una città dell'Emilia, di introdurre il piatto del cuscus nelle mense scolastiche. Completa la pagina un disegno che rappresenta dei bambini italiani intenti a mangiare in un refettorio scolastico. Le proposte operative per gli alunni riguardano: la comprensione del testo; l'approfondimento lessicale-sintattico; il collegamento con gli studi sociali che invita a ricercare cibi e bevande d'altre culture con lo scopo di aprire un dibattito in classe.

I. C. La cultura *altra* è portatrice di specifici tratti individuati nelle tradizioni alimentari che il comune intende riconoscere e far conoscere per accogliere i bisogni di tutti i bambini. L'incontro a scuola tra queste tradizioni è accolto dai bambini italiani con curiosità e semplicità. La parte conclusiva del brano si sofferma sul ruolo delle tradizioni alimentari come mezzi d'incontro, conoscenza, interazione tra i popoli, nonché sui valori del rispetto e della convivenza pacifica, simboleggiati dall'immagine del piatto formato da strati di tortellini e di cuscus che la mamma del bambino arabo prepara.

S. Il piatto formato dai cibi delle due diverse etnie assurge a simbolo della *salad bowl* ovvero dell'insalatiera, dove tutti gli ingredienti sono presenti, ma distinti in un'ottica di relativismo multiculturale.

L'asta degli schiavi

I. S. Il testo di una pagina (pag. 149) "L'asta degli schiavi" di Mino Milani è tratto da "Il corriere dei Piccoli" e narra la vendita all'asta di un giovane schiavo nero nella New Orleans dell'800. È corredato da un disegno che riproduce la scena descritta nel brano: il banditore dell'asta ed il giovane schiavo in catene sono su una pedana di legno, circondata da una folla di "gentiluomini" e da qualche "sgherro" armato. Le indicazioni di lavoro consistono in esercizi di riflessione linguistica e in una breve scheda d'approfondimento storico in relazione al mercato degli schiavi che ebbe termine negli USA nel 1865.

I. C. La cultura *altra* appare attraverso la figura dello schiavo venduto all'asta per cui essa è vista come arretrata, sottomessa e subalterna rispetto alla "cultura dominante" rappresentata dal venditore, dalla folla di ricchi, dai commercianti che denotano il livello di sviluppo economico del paese che compra gli schiavi valutati solo come merce e forza lavoro. La pagina quindi contrappone due realtà: quella africana e quella americana; gli schiavi e i liberi; i poveri e i ricchi. La contrapposizione non è argomentata da informazioni sui sistemi politici e culturali, per cui l'unico parametro di riferimento resta quello economico. La narrazione storica è statica, perché non coglie il processo di formazione del fenomeno dello schiavismo né quello di trasformazione per un confronto tra oggi e ieri. Il disegno offre immagini stereotipate quale quella dello schiavo umile e sottomesso. La

finestra dedicata agli esercizi non contempla una presa di coscienza del fenomeno attraverso una più ampia riflessione.

S. La pagina, pur presentando una vendita di schiavi, non esprime un messaggio chiaro sul fenomeno e demanda all'insegnante sensibile al problema l'approfondimento per una lettura transculturale che sottolinei il rispetto dei diritti umani.

L'infanzia sfruttata: gli schiavi del 2000

I. S. L'Unità di analisi di una pagina (pag. 151) "L'infanzia sfruttata: gli schiavi del 2000" di Patrizia Romagnoli, tratta dal libro "Gli stanno rubando l'infanzia" rientra nella tipologia del testo informativo e si ricollega al filone "Il mondo intorno a noi". Il testo presenta i diversi casi di sfruttamento del lavoro minorile nei paesi del Sud ed è corredato da due fotografie che documentano l'argomento trattato. La scheda "Comprendere" verifica le conoscenze acquisite, invita a ricercare il significato di "commercio etico" e, in relazione con gli Studi sociali, chiede di approfondire ed ampliare le conoscenze.

I. C. Gli elementi forniti dal testo fanno riferimento soprattutto alle condizioni di vita dell'infanzia sfruttata ed ai settori in cui vengono impiegati i bambini-schiavi. In Brasile raccattano i rifiuti nelle discariche, in altri stati del Sud America lavorano a costi bassissimi per le multinazionali con lo scopo di aiutare la famiglia, spesso costretta, per sopravvivere, a cedere i figli a datori di lavoro senza scrupoli. I paesi in cui la piaga è diffusa sono rappresentati come arretrati, poveri e subalterni rispetto alle multinazionali e ai paesi economicamente avanzati. Anche l'ambiente naturale risulta degradato dall'immagine delle discariche di rifiuti delle periferie delle grandi città. Il testo indica alcune cause socio-economiche di tale fenomeno ed evidenzia, superando visioni deterministiche e meramente causalistiche, il rapporto tra sfruttamento del lavoro minorile, profitti economici e violazione dei diritti. I paesi ricchi sono chiamati ad un'assunzione di responsabilità e a promuovere il "commercio etico", che non accetta nel mercato i prodotti che provengono dallo sfruttamento minorile.

S. L'Unità d'analisi si propone di sviluppare la consapevolezza che la difesa della dignità e dei diritti dell'infanzia dovrebbe accomunare tutte le culture. Inoltre auspica contatti tra *culture diverse* improntati al rispetto, alla libertà, alla giustizia in un'ottica transculturale.

Diario di Zlata

I. S. Il brano è costituito da una pagina (pag. 157) tratta dal diario di Zlata Filipovic, una ragazzina che vive a Sarajevo e racconta, attraverso la morte di un'amica uccisa dalle bombe, l'orrore della guerra. Il testo è corredato di due foto: una dei "caschi blu" dell'ONU, l'altra di un quadro dell'artista Enrico Baj, ispirato dalle brutalità della guerra. Una scheda con succinte informazioni sulla guerra, pone domande sulla comprensione del testo e offre una guida per l'interpretazione dell'opera pittorica.

I. C. La Bosnia, dilaniata dal conflitto degli anni '90, è presentata nella sua degradazione per la distruzione dovuta alle granate che falciano vite come quella di Nina colpita in un parco mentre gioca. Non si menziona né il sistema politico, né quello socio-culturale, per cui la presentazione della drammaticità della guerra assume un valore universale al di là del suo contesto di riferimento. Del resto la stessa tipologia testuale del diario rimanda ad una riflessione di tipo esistenziale che esula dalla conoscenza dei processi storici e delle trasformazioni politiche ed economiche. Interessante è la richiesta di interpretare il quadro di Enrico Baj in quanto avvia processi di decodificazione di altri linguaggi per coglierne i significati simbolici. Il parallelismo tra "Il diario di Anna Frank" e quello di Zlata mette a confronto due vite drammaticamente segnate dall'assurdità della guerra.

S. Il testo depone a favore di un'Educazione alla pace secondo un approccio transculturale.

Il soldato e la bambina

I. S. L'Unità di analisi "Il soldato e la bambina" di Vittorio Zucconi, tratto da "La repubblica delle donne" è un testo narrativo di due pagine (pp. 160-161). Il brano racconta l'esperienza di un soldato americano salvato, durante la guerra del Vietnam, da una bambina. Un disegno esplicita una fase del racconto. La scheda di attività presenta un approfondimento storico, indicazioni per la comprensione del testo e l'analisi dei propri sentimenti rispetto alla vicenda. Chiude la scheda una proposta di ricerca geografica per individuare il Vietnam, gli Stati Uniti e l'Arizona.

I. C. La bambina vietnamita è la rappresentante di una cultura arretrata ed apparentemente statica. Al suo ritorno in Vietnam dopo trent'anni Bill trova che "tutto era come nel 1969"; tuttavia l'arretratezza economica non viene assunta come segno di degradazione morale per l' atto di grande ge-

nerosità e pacifismo della piccola che ha salvato la vita del soldato nemico. La cultura "occidentale-statunitense" è impersonata dal soldato Bill il quale, tornando in Vietnam trent'anni dopo, compie un atto di riconoscenza adottando la neonata della donna che lo ha salvato. La vita degli abitanti del villaggio vietnamita è presentata come povera, difficile, legata ai ritmi lenti d'attività contadine condotte con mezzi molto arretrati. Il brano cerca di sviluppare la consapevolezza che anche tra coloro che la guerra ha collocato su due diversi e contrapposti fronti c'è possibilità d'incontro e di dialogo; è possibile inoltre scoprire che il rispetto per la vita, la solidarietà, la volontà di pace sono valori universali.

S. La volontà di dialogo, il superamento dello schema amico/nemico e il desiderio di pace che caratterizzano i protagonisti assumono un valore universale secondo l'ottica dell'Educazione transculturale.

"Il Viaggio": sintesi

Nei tre volumi esaminati sono state considerate interessanti per l'analisi in chiave interculturale diciotto Unità per complessive 21 pagine su 672 che rappresentano il 3,13% del totale. I brani sono catalogati per generi letterari e perseguono prevalentemente obiettivi linguistici. Integra questa classificazione, rispondente alle indicazioni ministeriali, una divisione tematica tra cui emerge, ai fini del nostro tipo di ricerca, il filone intitolato "Persone e culture che parlano" da cui soprattutto provengono i testi analizzati. Il genere prevalente è quello narrativo sia nella forma del racconto ("Una lite tra compagni"; "Un nuovo vicino di banco"; "I mille e sei pianeti"; "La festa dell'agnello"; "Mangiare con le mani"; "Cus-cus e tortellini") sia in quello della fiaba e della leggenda ("La gatta"; "Wiot"; "Ben Said e la civetta"; "Giuha e la preghiera del venerdì"; "Il cuscus") sia in quello autobiografico-epistolare ("Cara naia"; "Il diario di Zlata"). Assumono uno spessore maggiormente informativo-argomentativo quattro brani: "La pesca nel deserto", "Babbo, che cos'è il razzismo?", "L'asta degli schiavi" e "L'infanzia sfruttata: gli schiavi del 2000".

Dalle tematiche trattate si evince un'attenzione alle *culture altre* presentate con rispetto e con la valorizzazione di tradizioni, usi e costumi d'altri paesi. L'accostamento tra la nostra e l'altrui cultura passa soprattutto attraverso una comparazione tra elementi che ci accomunano (stesse ombre per tutti gli uomini, una comune arguzia ed intelligenza pratica, ugua-

le istanza di preghiera e di rituali religiosi, comune esigenza di nutrirsi). Questo favorisce un'educazione al riconoscimento di una dignità da attribuire a tutti gli esseri umani e ciò rappresenta una base di partenza verso un'Educazione interculturale che esige un'attenzione non solo su quello che unisce tutti gli uomini, ma anche sulle dissonanze e sulle differenze. Queste sono accennate e riconosciute nel segreto che coglie il bambino del brano "I mille e sei pianeti", ma sono attenuate, a volte, dall'apparato iconografico che, quando rappresenta "gli altri", tende a fornire o immagini stereotipate o soggetti occidentalizzati. Il testo "La pesca nel deserto" rappresenta un valido approccio alla conoscenza degli altri paesi. Esso, infatti, evidenzia la dura fatica di coloro che "pescano con le mani nude nel fango" e restituisce dignità a soggetti spesso dimenticati o accusati - secondo stereotipi comuni - d'inerzia. L'informazione scientifica e corretta s'inserisce nel filone della conoscenza dell'altro e dell'empatia che sono fattori indispensabili per avviare l'arte dell'incontro. Interessante è il testo argomentativo "Babbo, che cos'è il razzismo?" che tende a focalizzare il problema del razzismo come un fatto culturale in linea con un'educazione che mira a favorire, proprio attraverso una revisione dei parametri etnocentrici, atteggiamenti responsabili volti a superare visioni parziali e settoriali del mondo. I brani "L'asta degli schiavi" e "L'infanzia sfruttata: gli schiavi del 2000" denunciano le interconnessioni e le interdipendenze tra il nord e il sud del mondo, ma il livello di responsabilità non è approfondito con un'analisi di tipo comparativo-storico, per cui i fatti restano come dati oggettivi non problematizzati. La presentazione di tipo meramente descrittiva rischia di scivolare o nel determinismo o nell'esotismo che alimenta atteggiamenti di buoni sentimenti, la prassi dell'accoglienza ("Un nuovo vicino di banco") e dell'adozione ("Il soldato e la bambina"), senza arrivare a mettere in discussione stili di vita etnocentrici. L'apparato operativo degli esercizi privilegia la comprensione del testo e le abilità linguistiche in linea con gli obiettivi didattici, ma non mancano alcuni spunti innovativi come gli esercizi di spaesamento per favorire processi d'empatia e d'approfondimento emotivo, le rubriche interdisciplinari (italiano, studi sociali, geografia) e l'invito alla ricerca comparativa, per la quale però non si forniscono gli strumenti di riferimento indispensabili per lettori di scuola elementare, come nel caso del confronto tra "chiesa cattolica e moschea".

3.2. Libri di religione[49]

"Parliamo di Dio"

Il testo di IRC "Parliamo di Dio" è stato curato da L. Pallai Grazzini, da S. Boccignone, E. Meoni con la collaborazione di G. Carrai, Ed. Il Capitello, MI 2000. Esso si articola in due volumi: uno per la prima e seconda classe classe; l'altro per la terza, quarta e quinta classe. Nelle pagine seguenti saranno analizzati i testi di classe prima, seconda, terza, quarta e quinta. La struttura esterna dei due volumi si presenta con una copertina in cartoncino lucido e pesante, su cui sono disegnati quattro bambini con tratti somatici diversi che osservano un mondo composto d'acqua e terre abitate da fauna e flora, tutto a colori vivaci.

Il volume del biennio presenta 32 pagine, di cui 16 per la classe prima; un ricco apparato iconografico, di disegni a colori, qualche rara foto e alcuni dipinti corredano il testo. Il volume per il triennio ha 128 pagine, di cui: 1-40 per la classe terza, 41-82 per la classe quarta, 83-128 per la classe quinta. Anche qui si trova un ricco apparato iconografico di disegni a colori, foto e dipinti (le foto aumentano progressivamente dalla terza alla quinta), cartine e immagini relative alla storia dell'arte.

In entrambi i volumi, articolati in Unità didattiche, sono presenti schede intitolate: "Approfondimenti" per cercare di analizzare in maniera più dettagliata alcuni elementi del testo informativo-narrativo; "Attività" per verificare le conoscenze acquisite, drammatizzare, dibattere, ricercare, sintetizzare con cartelloni e promuovere comportamenti; "Parole per capire" per spiegare termini ed etimologie di parole non comuni. Il volume per il primo anno sviluppa i temi del dono della vita, delle grandi feste liturgiche, del messaggio di Gesù; mentre per il secondo anno articola un progetto organico che prevede prima la presentazione della grande esperienza del popolo ebraico che incontra Dio e poi la conoscenza della figura di Gesù di Nazareth fino alla nascita della Chiesa. Per la classe terza si focalizza l'attenzione sul mondo che circonda l'alunno, sulle domande esistenziali che riguardano le origini del creato e sulle tappe essenziali della storia della salvezza nell'Antico Testamento. Per quanto concerne la classe

[49] La revisione finale di questa sezione è a cura della prof.ssa Maria Grazia Quagliani.

quarta, tutto il volume intende promuovere "una presa di coscienza da parte dell'alunno dell'esistenza di leggi interiori che dettano le norme di un comportamento corretto". In classe quinta il discorso si amplia analizzando i grandi perché dell'uomo "ai quali la religione cerca di dare una risposta di fiducia e di speranza". Gli obiettivi didattici ad utilizzo dell'insegnante non sono indicati nel testo, ma in un piccolo volume accluso. Completano la proposta due fascicoli dedicati alle prove di verifica.

Fra tutti i brani analizzati sono stati considerati pertinenti all'oggetto d'indagine i seguenti: classe prima*:* "Dio nel cuore dell'uomo"; classe seconda: "Insegnaci a pregare", "La settimana santa", "Un mondo nuovo"; classe terza: "Sulle orme di Dio"; classe quarta: "Il messaggio di Gesù"; classe quinta: "I fratelli separati", "La Chiesa missionaria", "Le altre Religioni", "Siate la voce di chi soffre".

Dio nel cuore dell'uomo

I. S. Il testo informativo di una pagina (pag. 16) "Dio nel cuore dell'uomo" è inserito nell'Unità Didattica "Tanti nomi, un unico Dio". Esso pone l'attenzione sul bisogno dell'uomo di pregare Dio e di essere da Lui guidato e aiutato a prescindere dalle diverse religioni d'appartenenza. Il testo è corredato da immagini con didascalie che presentano tre uomini che pregano nelle modalità delle loro religioni. Le esercitazioni sono di comprensione del testo e chiedono di individuare la religione d'appartenenza dei soggetti disegnati con la tecnica del fumetto. Il lessico è semplice e chiaro.

I. C. Nell'unità le altre religioni sono considerate con rispetto e come portatrici di valori in quanto riconoscono il bisogno dell'uomo di uscire da se stesso per pregare ed invocare l'aiuto di Dio. La moschea del musulmano, il muro del pianto dell'ebreo, la natura come emblema del Grande Spirito per il pellirossa evidenziano l'istanza di preghiera e di richiesta d'ascolto e d'aiuto degli uomini delle diverse culture. I disegni e lo stesso testo proiettano in uno scenario decontestualizzato queste istanze in quanto il bisogno di Dio è presentato come innato nell'uomo e non è collegato ad un quadro socio-culturale storicizzato. La tecnica del fumetto per rappresentare i simboli di altre religioni e i soggetti che pregano rischia, per la sua genericità, di rinforzare stereotipi.

S. L'invito a rispettare chi segue altre religioni evidenzia il superamento

di visioni etnocentriche. L'approccio è di carattere transculturale in quanto s'individuano bisogni comuni a tutti gli uomini.

Insegnaci a pregare

I. S. Il testo informativo-narrativo di una pagina (pag. 23) intitolato "Insegnaci a pregare" è inserito nell'Unità didattica "Il messaggio di Gesù". Il testo riporta la fonte teologica della preghiera del Padre Nostro, che Gesù insegna ai discepoli. Al lato destro del brano ci sono tre preghiere: quella del musulmano, quella del pellirossa e quella induista contraddistinte dai simboli delle tre diverse religioni.Un disegno con didascalia esemplifica il testo. L'esercizio sollecita l'allievo a scrivere una "preghiera sentita".

I. C. Il testo sottolinea il bisogno dell'uomo di invocare Dio come un "papà" e la religione cristiana viene presentata con una decisa attenzione verso l'uomo. La tecnica del fumetto non offre alcun riferimento contestuale alla Palestina e al mondo arabo in cui si è svolta la storia sacra. Le religioni *altre* sono riconosciute come portatrici di valori; infatti, tutte invitano a considerare Dio come Padre e a pregarlo. Manca nel testo un'analisi contrastiva delle diverse preghiere, perché presentate con una logica trasversale. Interessante è la presenza degli ideogrammi delle religioni del musulmano, dell'induista e del pellirossa per il loro valore simbolico.

S. L'approccio del testo è transculturale in quanto sottolinea il bisogno di preghiera comune a musulmani, induisti, cristiani e pellirossa.

La settimana santa

I. S. Nell'Unità didattica "Le grandi tappe della Salvezza" è inserito il testo informativo-narrativo di una pagina (pag. 27),"La settimana Santa". Esso enumera due momenti fondamentali di questa ricorrenza sacra: la domenica della Palme con l'arrivo di Gesù a Gerusalemme e il giovedì santo con l'Ultima Cena. Il testo è arricchito da una fonte teologica, dalla foto di un quadro con didascalia e da un disegno attinente al tema. Completano il testo una "finestra" sulla figura di Giuda Iscariota ed un'altra che apre un confronto tra il significato ebraico della parola "Pasqua" e il nuovo messaggio di Cristo. Non ci sono esercitazioni per allievi; gli obiettivi pertanto restano di stampo cognitivo-trasmissivo.

I. C. La religione cristiana appare innovativa e portatrice di valori perché ristabilisce l'alleanza con Dio grazie al sacrificio di Cristo. Il quadro

dell'ultima cena di Boninsegna e il disegno dei bambini gioiosi rimandano a momenti storici diversi in un intreccio continuo tra passato e presente, tra mondo attuale e mondo antico che fa acquistare al messaggio carattere universale e atemporale. La Pasqua ebraica viene menzionata nella rubrica "Approfondimento" nel suo significato di liberazione dalla schiavitù dell'Egitto, ma non è utilizzata per esercitazioni didattiche di tipo comparativo e storico.

S. Il brano rientra in una visione multiculturale in quanto presenta alcuni caratteri della Pasqua ebraica e di quella cristiana.

Un mondo nuovo

I. S. La pagina intitolata (pag. 32) "Un mondo nuovo" si compone di due diverse tipologie di testo: uno è espositivo-narrativo, di cui non si cita l'autore, e l'altro poetico di A. Roigt. Essa fa parte dell'Unità didattica di tre pagine dedicata a "La Chiesa, popolo di Dio". Entrambi i testi invitano a costruire un mondo nuovo basato sulla giustizia sociale, la pace e la fratellanza tra popoli e sono arricchiti da una foto e un disegno di bambini dai diversi caratteri somatici. Mancano didascalie e riferimenti concreti di individuazione della foto. Completa la pagina una finestra di "Attività" in cui si chiede: di finire di colorare l'arcobaleno; di separare espressioni di pace da quelle di "non pace"; di scrivere sul quaderno una proposta di miglioramento del mondo. Gli obiettivi didattici sono sia espressivo-cognitivi sia comportamentali.

I. C. La cultura occidentale, attraverso la poesia di A. Roigt ed il breve brano narrativo, è presentata come portatrice di valori in quanto promuove sentimenti di giustizia sociale, fratellanza, amicizia e solidarietà per risolvere i problemi legati alla fame e alla paura, che ostacolano la realizzazione della pace. Da rilevare negativamente che nella poesia, che pur ribadisce il diritto alla pace di tutti gli uomini, sia usato il termine "razza", concetto che non ha fondamenti scientifici, genetici, antropologici e che alimenta discriminazioni di vario genere. La foto della classe multietnica e il disegno stimolano un sentimento di solidarietà, frutto della fratellanza promossa dal sentirsi figli di un unico Dio.

S. Il testo individua i motivi per promuovere un'Educazione alla pace secondo un approccio transculturale.

Sulle orme di Dio

I. S. L'Unità "Sulle orme di Dio" articolata in sette pagine (pp. 3-9) inizia con la constatazione del bisogno di religiosità dell'uomo nel corso della storia come risposta alle numerose domande sulla creazione del mondo. Prosegue con la descrizione della nascita dei miti dai quali hanno avuto origine le religioni dei popoli antichi, *prima* politeiste, *poi* monoteiste con gli Ebrei. Conclude l'unità il confronto tra le risposte della scienza e della religione sull'origine del mondo e si dimostra che sono diverse ma non in conflitto. L'unità è corredata da foto di vari templi, da disegni e fumetti che servono ad esemplificare, spesso in modo stereotipato, i contenuti dei testi. Le esercitazioni stimolano le attività di osservazione della natura, di comprensione del testo, di ricerca cartografica ed etimologica. Gli approfondimenti riguardano soprattutto la contrapposizione politeismo/monoteismo e la trasformazione dei nomi delle divinità greche in quelle romane. Gli obiettivi didattici sono prevalentemente cognitivi ed euristico-problematici.

I. C. La focalizzazione sul monoteismo degli Ebrei, pone in secondo piano il rispetto della corretta cronologia degli eventi, come attesta l'aver presentato il monoteismo *dopo* il politeismo e quindi dopo l'affermazione della cultura greco-romana. La religione degli Ebrei è legata al loro grado di organizzazione economica e politica, mentre quelle egiziana, greca e romana restano avulse dal contesto socio-politico. La valorizzazione del monoteismo avviene anche nel passaggio da una rappresentazione degli dei sotto forme animali o umane ad una divinità spirituale non rappresentabile.

S. L'Unità di analisi rientra in una visione transculturale nella misura in cui considera i popoli antichi accomunati dagli stessi interrogativi e dallo stesso desiderio di religiosità. Interessante la sottolineatura delle "contaminazioni" e degli "scambi" tra religione ebraica e cristianesimo che avvia alla cultura degli incontri sul piano storico-religioso.

Il messaggio di Gesù

I. S. L'Unità di venti pagine (pp. 53-72) è suddivisa in undici paragrafi nei quali si illustra il messaggio di Gesù attraverso i passi significativi dei quattro evangelisti che riportano le parabole e l'invito di Gesù ad amare il prossimo e a vivere secondo le *beatitudini* che qualificano l'essere cristiani.

L'apparato iconografico è composto di disegni, fumetti, foto non sempre accompagnate da didascalie. La rubrica "Parole per capire" fornisce chiarimenti lessicali; "Approfondimenti" aggiunge spiegazioni più dettagliate rispetto al testo di riferimento; "Attività" invita a verificare la comprensione dei testi e propone forme di role play, drammatizzazioni e ricerche.

I. C. Il messaggio di Gesù si presenta come ricco di valori in quanto Gesù invita ad amare tutti, uscendo da rigidi canoni di comportamento centrati sull'io o sulla propria visione del mondo. La logica della condivisione, del riconoscimento del valore intrinseco dell'altro sono connaturati al messaggio cristiano. Le foto di Rigoberta Menchù, di Raoul Follereau, di Oscar Romero, dell'Abbè Pierre, di Gianna Berretta Molla, depongono per la valorizzazione degli operatori di giustizia per la loro capacità di difendere i diritti degli esclusi e dei più deboli. Positive le proposte di "Attività" che favoriscono empatia e spaesamento e fanno ricollegare i messaggi ai propri vissuti.

S. L'invito ad amare tutti uscendo da canoni precostituiti ha in sé un forte valore interculturale in quanto alimenta un'Educazione all'ascolto, al rispetto, all'empatia, al riconoscimento, al dialogo che sono alla base di un'autentica fratellanza planetaria.

I fratelli separati

I. S. L'Unità di quattro pagine (pp. 108-111) intitolata "I fratelli separati" presenta la divisione della chiesa cristiana con il distacco delle Chiese: ortodossa, protestante e anglicana. L'ultima pagina dell'Unità di analisi si occupa del Concilio Ecumenico Vaticano II. Una cartina raffigurante l'Impero Romano d'Occidente e d'Oriente apre l'argomento, mentre una tavola cronologica mostra le chiese separate come "rami laterali" rispetto a quella cattolica. Il testo informativo è arricchito da passi di fonti storiche che esortano i cristiani all'unità. Un ricco apparato iconografico con didascalie accompagna le argomentazioni dei testi. I disegni illustrano le attività della Chiesa dopo il rinnovamento del Concilio di Trento. Un aerogramma esprime, senza alcun riferimento cronologico, le percentuali di cattolici, protestanti, ortodossi e altri cristiani. Il testo è corredato da esercitazioni di comprensione e di chiarimento lessicale; una tabella individua i punti in comune e quelli di contrasto tra la chiesa ortodossa e quella cattolica. Una finestra di approfondimento presenta la nascita della Comunità di Taizè

dove monaci cattolici, protestanti e ortodossi cercano di ritrovare, con la preghiera e il dialogo, l'unità della Chiesa.

I. C. Nella parte testuale le Chiese separate sono presentate con rispetto: sono fornite informazioni generali, ma oggettive sui motivi di separazione e sulle caratteristiche che le contraddistinguono. La cartografia all'inizio dell'unità didattica limita ad un motivo politico la separazione della Chiesa Ortodossa mentre la frase di Martin Lutero: "Dio non ha bisogno di soldi per amarci", rimanda a motivi economici la separazione dei protestanti senza citare le cause teologiche della divisione. Delle religioni separate sono citate solo le caratteristiche teologiche e nel grafico-cronologico esse sono rappresentate, secondo una visione etnocentrica, come deviazioni della Chiesa Cattolica che invece si sforza *di inaugurare il dialogo*. Le immagini che rimandano alle attività missionarie, elaborate con la tecnica del disegno, sono stereotipate e poco rigorose. L'analisi dei motivi di separazione tra Chiese non è operata all'interno dei contesti socio-politico-economici di riferimento, per cui non si favoriscono le connessioni e le interdipendenze in grado di rendere conto della complessità dei fenomeni.

S. L'approccio è multiculturale in quanto il testo presenta le religioni cristiane con i loro diversi elementi di fede. La continua sottolineatura della possibilità di ritrovare unità invita al dialogo.

La Chiesa missionaria

I. S. L'Unità "La Chiesa missionaria" si articola in cinque pagine (pp. 112-16) divise in tre paragrafi: "La Chiesa missionaria", "Missioni di ieri", "Missioni di oggi". L'azione della Chiesa missionaria trova fondamento nel vangelo ed è narrata fino ai Gesuiti. Si cita la scoperta dell'America come un momento significativo per la difesa degli Indios da parte dei missionari. L'apparato iconografico è costituito da quadri con didascalia, foto, stampe di schiavi e disegni di missionari di ieri e di oggi intenti alla loro opera. Le esercitazioni della finestra "Attività" mirano alla verifica delle conoscenze, alla ricerca, alla metacognizione sul significato attuale di *missionario* da contestualizzare in ambienti di vita personali. Gli "Approfondimenti" riguardano l'ordine dei Gesuiti, la giornata missionaria mondiale, la figura di M. Teresa di Calcutta.

I.C. La concezione missionaria della Chiesa è presentata prevalente-

mente attraverso soggetti esemplari e quindi come indiscutibilmente valida. Le culture *altre* sono considerate o come sistemi deboli da difendere o come comunità povere e prive di servizi. Il primo caso è quello degli Indios d'America e dei neri vittime della tratta degli schiavi; il secondo è quello dei popoli dei paesi poveri. Particolare attenzione è data a Matteo Ricci considerato promotore del dialogo fra religioni diverse per il suo rispetto dei valori della cultura cinese e a Francesco Saverio per aver studiato le lingue dei paesi in cui era andato per evangelizzare. Entrambi hanno cercato di assumere il punto di vista dei popoli presso i quali hanno vissuto. La visione del fenomeno missionario è diacronica nei confronti della cultura evangelizzatrice, mentre assume una dimensione statica nei confronti delle culture povere che restano arretrate e chiuse in forme tradizionali. L'attenzione al presente non mette in luce i meccanismi di connessione tra arretratezza, povertà e sistemi economici, politici e sociali a livello locale ed internazionale. Restano intatti alcuni stereotipi di fondo legati alla divisione tra paesi sviluppati e paesi sottosviluppati in base ad una lettura economica e tecnologica.

S. L'Unità di analisi presenta le culture *altre* come bisognose di assistenza e di aiuto, ma sottolinea i valori universali come la difesa dei deboli e la solidarietà con un approccio transculturale.

Le altre religioni

I. S. L'Unità "Le altre religioni" comprende sei pagine (pp. 117-122) e si suddivide in sette paragrafi: "Religioni non cristiane"; "Le Religioni tradizionali"; "L'Ebraismo"; "Il Buddismo"; "L'Induismo"; "L'Islam"; "Desiderio di dialogo".

Le religioni non cristiane prendono avvio dalla riflessione della presenza d'immigrati d'altre fedi nel nostro territorio e il testo è corredato da una cartina planetaria tematica sulle diverse religioni del mondo con i dati relativi al numero degli adepti. Di tutte le religioni trattate si danno informazioni sulla storia, sui fondatori, sui principi dottrinali, sui riti e sui simboli che le caratterizzano. Le esercitazioni per gli alunni prevedono spiegazioni di termini, domande di verifica delle conoscenze e di confronto. Ogni pagina è corredata da un ricco apparato iconografico. La pagina dedicata a "Desiderio di dialogo" riporta una frase del Documento *"Nostra aetate", n. 2* che invita a cercare, pur nelle diverse fedi, la verità che le illumina

tutte e parla dell'incontro interreligioso svoltosi ad Assisi sul tema della pace. La finestra "Approfondimenti" parla della Giornata Mondiale della Gioventù. La rubrica "Attività" presenta un questionario di verifica sulle conoscenze acquisite e un invito a riflettere sull'importanza del dialogo partendo dalla propria esperienza di vita.

I. C. Le diverse religioni sono presentate tutte con rispetto, come attesta la frase che anche in quelle animiste "ci sono elementi di saggezza e di vera religiosità". Per ognuna vi è una ricchezza di notizie utili per un primo approccio con le culture *altre*. Sono messi in evidenza soprattutto i valori della convivenza pacifica, del rispetto, del dialogo e sono trasmessi ideali di pace, giustizia, fratellanza. In tutta l'Unità di analisi s'individua, nella conoscenza reciproca, il metodo per risolvere i conflitti e l'atteggiamento nei confronti delle diverse culture che è di comprensione, riconoscimento, cooperazione. Nel paragrafo "Religioni non cristiane" l'immagine introduttiva della carta tematica fornisce la dominanza della religione cristiana nel mondo, ma essendo priva di riferimenti cronologici risulta abbastanza generica. Le diverse religioni non vengono contestualizzate nei loro processi storici, pertanto non si offrono sufficienti condizioni cognitive agli alunni per operare quei confronti a cui sono chiamati nelle esercitazioni.

S. Tutta l'Unità d'analisi tende a ricercare tra le varie religioni punti d'unione al di là delle differenze e propende per un'Educazione transculturale in cui la fratellanza e la pace assumono valore universale. L'invito all'amore, al dialogo, alla cooperazione promuovono l'arte dell'incontro, fondamento della prassi interculturale.

Siate la voce di chi soffre

I. S. L'Unità "Siate la voce di chi soffre" occupa sei pagine (pp. 123-128) e si articola in due paragrafi: "Per i poveri e gli abbandonati"e " In cammino negli anni Duemila". Il primo paragrafo si suddivide in sei sottoparagrafi che illustrano, attraverso personaggi esemplari, i temi di riferimento: i poveri e gli abbandonati, i malati, gli immigrati, i giovani in difficoltà, la pace, la difesa del creato. L'Unità di analisi è corredata dalle foto dei personaggi citati dai brani in virtù delle loro opere. Nel paragrafo "In cammino negli anni Duemila", le foto del monumento della pistola attorcigliata davanti al palazzo dell'ONU e quella di bambini di diverse etnie esprimono la prima la condanna al terrorismo e la seconda la coesistenza tra diversi.

Le finestre dedicate alle "Attività" riguardano esercizi di comprensione, ricerche oltre il testo, metacognizione sui propri comportamenti. La voce "Per capire" spiega il termine *rupia*.

I. C. L'Unità riconosce nell'ingiustizia la causa dell'oppressione di molti popoli. Il messaggio di amore è espresso in ogni riga: l'amore e la solidarietà sono la scelta etica che caratterizza il vero cristiano e lo rende promotore di quei servizi che mancano nella società civile. L'azione caritativa della Chiesa e del cristiano è illustrata andando dal presente al passato e dal passato al presente a dimostrazione che i deboli caratterizzano le società di ogni tempo. Il sottoparagrafo sull'immigrazione esprime l'invariabile necessità di assistere gli immigrati, perché sia "ieri in America" sia "oggi in Italia" essi sono in gran parte clandestini ed emarginati. Il legame tra povertà ed organizzazione sociale viene citato nel caso della scuola di Don Milani, ma in tutta l'Unità restano in ombra i legami tra emarginazione e scelte economiche, politiche e culturali.

S. L'esortazione a farsi carico dei problemi degli altri depone a favore di una cultura del dialogo, della comprensione e del riconoscimento dei diritti degli altri in linea con l'Educazione transculturale.

"Parliamo di Dio": sintesi

I testi esaminati per le classi prima, seconda, terza, quarta e quinta del libro di religione "Parliamo di Dio" riguardano dieci argomenti per un totale di quattro pagine sulle trentadue del primo ciclo (12,5%) e di quarantatre su centoventotto del secondo (33,6%) con una maggiore presenza nella classe quinta, a dimostrazione che i riferimenti interculturali aumentano nella misura in cui il messaggio religioso si apre ad altre culture.

La scelta dei testi ha seguito i seguenti criteri: senso della religiosità come elemento comune in tutti gli uomini in "Sulle orme di Dio"; presentazione d'altre culture o espressioni religiose in "Dio nel cuore dell'uomo", "Insegnaci a pregare", "La settimana Santa", "I fratelli separati", "Le altre Religioni"; universalità del messaggio cristiano con particolare attenzione all'ascolto dell'altro in "Il messaggio di Gesù", "La Chiesa missionaria"; difesa della giustizia e della pace per tutti in "Un mondo nuovo", "Siate la voce di chi soffre".

Nella presentazione delle diverse espressioni religiose si tende ad accentuare gli elementi comuni, a sottolineare l'esistenza di un solo Dio chia-

mato in modo diverso dagli uomini delle varie religioni. Questa posizione delinea una visione transculturale che trova il suo lievito nel valore generale ed universale della religiosità il cui seme è nel cuore di ogni uomo ("Dio nel cuore dell'uomo"). Su questo filone assume un percorso privilegiato il richiamo all'ecumenismo: esso, infatti, riconduce al senso dell'unione auspicata tra fratelli cristiani separati nel rispetto delle diversità storiche e culturali. L'iniziativa in questo senso da parte della Chiesa cattolica non rende conto della co-evoluzione storica delle Chiese separate, che appaiono come rami laterali dell'asse centrale che va da Gesù a Pietro e a Giovanni Paolo II ("I fratelli separati").

Si evidenzia, inoltre, una valorizzazione nei confronti delle concezioni monoteiste e l'attenzione maggiore va verso quella ebraica considerata una "sorella" che non riconosce la natura divina del Cristo ("L'ebraismo"). Il messaggio dell'amore del Vangelo presenta un valido spessore educativo per promuovere un'Educazione alla giustizia, alla pace, alla condivisione e al dialogo, anche se esso resta legato ad una scelta religiosa che non viene contestualizzata ed inserita nei processi storici ("Il messaggio di Gesù"). Nelle pagine in cui si analizza il rapporto tra la Chiesa e le culture *altre* si utilizzano le immagini degli Indios, degli schiavi, dei poveri, degli immigrati che si giovano del messaggio cristiano della fratellanza e della solidarietà in quanto si trovano in una situazione di inferiorità e di attesa, incapaci di offrire qualcosa ("La Chiesa missionaria"; "Siate la voce di chi soffre").

Positivo è l'apparato iconografico che rappresenta la convivialità delle differenze etniche nello spazio classe e nel mondo, spesso disegnato e colorato con un arcobaleno del futuro che orienta verso la pace tra i popoli. Le esercitazioni di consolidamento arrivano ad esercizi di drammatizzazione e di metacognizione sui comportamenti che favoriscono il distanziamento, lo spaesamento e l'empatia come base per valide forme di dialogo. La presenza di passi dei testi sacri e, in particolare di quelli evangelici, rende possibile un dibattito di classe per offrire interpretazioni diverse. La scelta di poesie come sintesi di espressioni di amore e di pace promuove l'Educazione alla sensibilità e ai valori simbolici in grado di esprimere quell'indicibile a cui il sacro rimanda. Il valore del messaggio evangelico ha una forte valenza interculturale che non sempre emerge nelle esemplificazioni di attività e di comportamenti che rischiano di restare sul piano

della carità e della mera assistenza.

Nei volumi esaminati prevale, comunque, una visione transculturale che rafforza un desiderio di fratellanza e di unione basato sul comune senso di religiosità che esprime il bisogno ed il riconoscimento di Dio come Creatore verso cui pregare, rivolgersi, dialogare.

Interessante nella quinta classe è il confronto tra religioni diverse, che tuttavia resta sul piano del multiculturalismo, in quanto accosta in maniera cumulativa le informazioni senza arrivare a cogliere l'identità profonda delle singole religioni da recuperare attraverso un processo di contestualizzazione storica.

"Risplende una luce"

Il testo di IRC "Risplende una luce" è stato curato da Rosa M. Fiorentini e Valeria Contavalli, Ed. Raffaello, AN 1998. Esso si articola in due volumi: uno per la prima e seconda classe; l'altro per la terza, la quarta e la quinta classe. La struttura esterna dei due volumi presenta una copertina in cartoncino lucido blu con un'immagine raffigurante due bambini che osservano sorridenti un cielo stellato da cui emerge una luce con una scia luminosa. Il volume del biennio presenta 32 pagine, di cui 16 per la prima classe ed è dotato di un ricco apparato iconografico, fatto di disegni a colori. Il volume per il triennio ha 128 pagine, di cui: 1-42 per la terza classe; 43-84 per la classe quarta; 84-128 per la classe quinta. Anche qui si trova un ricco apparato iconografico fatto di disegni a colori, cartine, foto e dipinti (questi ultimi aumentano progressivamente dalla terza alla quinta). Entrambi i volumi, articolati in Unità didattiche, sono corredati da "Quaderni di religione" che presentano schede operative e di verifica, le quali hanno come obiettivo quello di offrire strumenti per un riepilogo delle conoscenze apprese. Le rubriche "Parole" e "Attività", che accompagnano i testi, servono la prima per approfondire ed apprendere un codice religioso, la seconda per promuovere abilità di analisi e, talvolta, di ricerca in relazione agli argomenti trattati. La verifica e la valutazione sono ritenuti momenti basilari nella programmazione dell'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) e ciò richiede l'esplicitazione di "indicatori" che riprendono i contenuti e gli obiettivi educativi dettati dai Programmi di

IRC, individuati essenzialmente in due categorie: in primo luogo occorre *conoscere espressioni* (lessicali, iconiche, simboliche della R.C.); *documenti* (Bibbia e Vangelo); *contenuti essenziali della R.C.;* in secondo luogo è necessario *riconoscere, rispettare ed apprezzare i valori religiosi ed etici nell'esistenza delle persone e nella storia dell'umanità.*

La guida dell'insegnante del secondo ciclo è corredata dal Programma di insegnamento della Religione Cattolica nella scuola elementare (DPR 204/97), al quale rimandano gli indicatori di cui sopra. Ai fini della presente ricerca di Educazione interculturale, è interessante che tra gli obiettivi ministeriali emerga quello di «dimostrare rispetto nei confronti delle persone che vivono scelte religiose diverse o che non aderiscono a nessun credo religioso».

Il volume per il primo anno parte dal bambino, dal suo modo di essere e vedere le cose per prendere coscienza della creazione come dono dell'amore di Dio che si manifesta con la nascita e morte di Gesù, la cui parola va vissuta concretamente nella comunità parrocchiale. Il secondo volume focalizza l'attenzione sulla figura di Gesù di Nazareth, dalla sua predicazione fino alla nascita della Chiesa. Il terzo volume inizia dalla creazione e passa poi ad esaminare il rapporto tra scienza e Bibbia fino ad approfondire la conoscenza di quest'ultima nella prospettiva dell'antica alleanza e della promessa del Messia. Il volume della classe quarta presenta la figura storica di Gesù, i luoghi della sua vita e i quattro Vangeli di cui si esaminano i passi relativi alla nascita, vita, predicazione e morte di Cristo fino alla fondazione della Chiesa. Il testo della classe quinta analizza l'organizzazione della Chiesa nella sua liturgia e nelle sue relazioni sia con le Chiese separate sia con le altre religioni. Fra tutti i testi analizzati sono stati considerati pertinenti all'oggetto d'indagine i seguenti argomenti: classe prima: "Questo sono io"; classe seconda: "Anche tu sei mio fratello"; classe terza: "Le religioni oggi"; "Dialogo tra religioni"; "Gli ebrei popolo eletto"; "Le feste del popolo di Israele"; "Gerusalemme: città santa"; "La Pasqua ebraica"; "La Pasqua di Gesù"; classe quarta: "La Chiesa nel mondo"; classe quinta: "La Chiesa missionaria"; "Le Chiese separate"; "Le religioni non cristiane"; "La Chiesa e il mondo d'oggi".

Questo sono io

I. S. Il testo di una pagina (pag. 1) che fa parte dell'Unità "Io e gli al-

tri", si apre con il disegno di quattro bambini di vari paesi che giocano. Il disegno è completato da una sagoma vuota sotto la quale s'invita l'allievo a scrivere il proprio nome. La rubrica "Attività" chiede: di ripassare il tratteggio della sagoma, di completarla, di disegnare nei riquadri vuoti il giocattolo e l'animale preferito. L'obiettivo didattico, segnalato nella guida per l'insegnante, è quello di aiutare l'allievo a conoscersi e ad aprirsi agli altri.

I. C. Il riferimento alla cultura *altra* appare nel disegno che occupa gran parte della pagina. La presenza di due bambini d'altri continenti depone a favore di una relazione con *gli altri*, di qualsiasi paese. L'apertura all'accoglienza è indicata anche dalla "sagoma" vuota di un bambino, che può entrare nel cerchio al di là dei tratti specifici della sua identità. Ciò dimostra una relazione di amicizia tra bambini diversi accomunati dalla volontà di giocare insieme e dagli stessi desideri. La tecnica del disegno rischia di rendere le figure stereotipate e di far considerare gli africani tutti neri.

S. La presentazione della diversità come elemento naturale che attraversa tutti gli esseri umani e quella del bisogno di gioire e giocare comune a tutti i bambini, sono elementi che depongono per un'Educazione transculturale.

Anche tu sei mio fratello

I. S. Il testo di una pagina (pag. 24) ha come titolo "Gesù dice che Dio è Padre" e fa parte dell'Unità didattica "Gesù Maestro". Sotto la preghiera del Padre Nostro, si riporta una poesia di sei versi che afferma l'uguaglianza di tutti i bambini del mondo, nonostante le diversità del colore della pelle. Accompagna il testo poetico il disegno di cinque bambini: uno nero, uno giallo, uno rosso e due bianchi. La rubrica "Attività" riguarda la preghiera del Padre Nostro.

I. S. Il tema dominante è quello della fratellanza universale derivata dalla comune paternità in un unico Dio. Di qui l'istanza della relazione e della "cura" dell'altro a prescindere dal colore della pelle. La tecnica del disegno, accattivante per bambini di sette anni, rischia di omologare, in quanto non contestualizza né valorizza le diversità. L'esercitazione didattica invita ad analizzare il testo del Padre Nostro.

S. L'approccio del testo è quello transculturale, in quanto tende a sottolineare l'uguaglianza fra tutti gli uomini quale elemento atto a favorire l'incontro.

Le religioni oggi

I. S. Il testo di una pagina (pag. 13) fa parte dell'Unità didattica "La religione" e presenta quattro preghiere: "Preghiera musulmana", "Preghiera induista", "Preghiera cristiana", "Preghiera ebraica", di cui si citano i testi di provenienza. L'apparato iconografico è composto da un disegno che rappresenta quattro bambini di diverse religioni i quali pregano in diverse posture. La rubrica "Attività" chiede di riflettere sul motivo che spinge il credente a comunicare con Dio, di individuare i momenti in cui si sente il bisogno di pregare e, infine, di scrivere il nome di una preghiera cristiana. Completa la pagina una sintesi sulle funzioni e sul significato della preghiera.

I. C. Le religioni, presentate attraverso il comune bisogno dell'uomo di pregare, sono messe tutte sullo stesso piano in quanto dotate dei valori dell'umiltà, dell'amore, dell'altruismo, della bontà e della fedeltà. Il disegno presenta immagini decontestualizzate di bambini, riconoscibili solo dagli stereotipati copricapo: *turbante* per l'indù, *fez* per il palestinese, *cupola* per l'ebreo. Solo la bambina cristiana non ha copricapo e solo lei è una credente donna. Ciò può indurre a sostenere che le altre religioni non valorizzano la donna.

S. La prospettiva del testo è quella di far conoscere le diverse religioni, individuando gli elementi che le accomunano secondo una prospettiva transculturale.

Dialogo tra religioni

I. S. Il testo di una pagina (pag. 14) fa parte dell'Unità didattica "La religione". In esso si dichiara la comune caratteristica di tutte le religioni di avvicinare gli uomini a Dio e la presenza di templi e del sentimento religioso presso tutti i popoli. Completano il testo l'affermazione che oggi le varie religioni si rispettano reciprocamente e il dato che la maggior parte del popolo italiano è cristiano–cattolico. Una foto ricorda lo storico incontro ad Assisi dei rappresentanti di tutte le religioni del mondo. La rubrica "Attività" chiede all'allievo di individuare in classe o nel quartiere figli di immigrati; di informarsi sulle loro preghiere e sulla religione che professano per verificare la diversità con la propria. L'ultima richiesta dell'esercitazione è quella di completare lo schema logico di un grafico semistrutturato con espressioni da selezionare tra quelle date.

I. C. Le culture *altre* sono presentate positivamente ed accomunate da un unico sentimento religioso in quanto tutte concorrono ad avvicinare l'uomo alla Verità e a Dio. Da questa unità di sentimenti nasce una capacità reciproca di riconoscere ed apprezzare le varie religioni che trova una concreta realizzazione in tappe ufficiali e significative quali l'incontro di Assisi. Quest'ultimo, tuttavia, viene presentato solo attraverso una foto, insufficiente a chiarire la portata innovativa di quell'evento storico. La presentazione del dialogo, cui fa riferimento lo stesso titolo, resta su un piano statico, perché non si forniscono elementi di conoscenza sul processo che caratterizza l'incontro tra Chiese e religioni diverse. La rubrica rimanda ad un'associazione tra immigrato e religione non cattolico-cristiana, che rischia di rendere obsoleti fenomeni di adesione a religioni diverse anche da parte degli autoctoni.

S. L'approccio transculturale, sottolineando l'esistenza di una religiosità naturale che attraversa tutti gli uomini nel tempo e nello spazio, apre al dialogo interculturale.

Gli ebrei, popolo eletto

I. S. Il brano di una pagina (pag. 15) fa parte dell'Unità didattica "La religione". Il testo narrativo definisce gli ebrei come un popolo di pastori nomadi la cui ricchezza consiste nell'aver creduto in un unico Dio, pur vivendo tra tanti popoli politeisti. Di qui la scelta di Dio di affidare al popolo di Israele il messaggio di Salvezza. L'apparato iconografico mostra una tenda di pastori nomadi. La rubrica "Attività" chiede di disegnare alcuni pastori intorno al fuoco e di cogliere il significato del termine *monoteista* da contrapporre a quello di *politeista*. In una finestra laterale si danno informazioni su dove vive oggi il popolo ebraico.

I. C. La cultura ebraica è presentata positivamente grazie alla sua capacità di esprimere valori significativi quale quello della fede in un unico Dio, che lo ha fatto diventare il popolo eletto. La narrazione parte dalla situazione iniziale degli ebrei che da pastori nomadi e da un'organizzazione tribale approdarono alla configurazione di un popolo unico. Il carattere diacronico della storia degli Ebrei si ferma alla Bibbia e il rinvio all'attualità con la dichiarazione che "ancora oggi il popolo ebraico vive in Palestina" non rende conto della complessità della situazione contemporanea. La contrapposizione tra popolo nomade e popolo stanziale, tra assetto tribale

e quello statale privilegia il concetto di nazione e di stato. L'esercitazione didattica mira a verificare le conoscenze date.

S. Il testo fornisce alcune conoscenze su *culture e religioni altre* in un'ottica multiculturale.

Le feste del popolo di Israele

I. S. Il testo verbale di una pagina (pag. 30) fa parte dell'Unità didattica "L'Antica Alleanza". Il brano dichiara che tutti i popoli hanno giorni di festa, ma le feste ebraiche si distinguono perché celebrano gli interventi di Dio nella storia d'Israele. Una figura a dodici punte cita i vari mesi dell'anno che sono contrassegnati da immagini simboliche. Una foto con didascalia mostra ebrei riuniti attorno ad un braciere per celebrare la Pasqua. La rubrica "Le parole" approfondisce il significato del sabato ebraico. L'obiettivo didattico è quello di far conoscere meglio il popolo ebraico e di scoprire gli scambi culturali tra religione ebraica e religione cristiana.

I. C. La celebrazione della festa come tempo di gioia e di riposo, rafforzata dal legame tra festa e liturgia sacra, attribuisce una connotazione positiva alla cultura ebraica. Il testo sottolinea come nelle feste ebraiche «c'è la radice di alcune nostre feste e tradizioni cristiane» a dimostrazione di un dialogo e di un meticciamento che, a livello di *cultura* religiosa, è già avvenuto nella storia. La descrizione della Pasqua e della Pentecoste ebraiche e cristiane, con le loro cadenze temporali, permette un'analisi comparativa per evidenziare elementi comuni e dissonanze.

S. Il testo, pur muovendosi all'interno di un approccio multiculturale, offre spunti per una cultura del meticciamento e dell'incontro.

Gerusalemme: città santa

I. S. Il testo di una pagina (pag. 31) fa parte dell' Unità didattica "L'Antica Alleanza". Esplicitato il significato etimologico di Gerusalemme come "*fusione di pace"* si presenta la città santa come luogo sacro per ebrei, cristiani e musulmani. Il disegno introduttivo riporta un'immagine storica di ebrei festanti alle porte del tempio; seguono la foto con didascalia del muro del pianto a Gerusalemme e quella della moschea di Omar. La rubrica "Attività" chiede le ragioni che inducono ebrei, cristiani e musulmani a considerare "santa" la città di Gerusalemme. Una finestra laterale, collegandosi con la lettura precedente "Le feste del popolo di Israele" precisa il

nuovo significato dato dai cristiani alle feste ebraiche della Pasqua e della Pentecoste.

I. C. La presentazione delle tre religioni monoteiste, legate tutte alla "città santa" e dal comune patriarca Abramo, pone una relazione tra *culture diverse*, accomunate dal culto per uno stesso luogo: Gerusalemme. La narrazione sulle vicende della "città santa" appare sequenziale-lineare e non rende conto delle complesse vicende storiche che hanno complicato e tuttora complicano la convivenza di *chiese diverse* sullo stesso suolo. La contesa dello spazio sacro, come rivela l'affermazione "la città fu conquistata, da ultimo, dai musulmani" sembra attribuire solo ad un popolo e ad un'etnia uno spirito guerriero e lascia credere, in modo errato, che la distruzione del tempio sia opera dei musulmani favorendo pregiudizi e stereotipi nei loro confronti.

S. L'intento di presentare le relazioni tra le tre diverse religioni monoteiste e il comune senso di discendenza dal patriarca Abramo depongono a favore di un approccio transculturale. La trattazione storica propende, invece, per una visione etnocentrica.

La Pasqua ebraica - La Pasqua di Gesù

I. S. Le Unità "La Pasqua ebraica" e "La Pasqua di Gesù", di due pagine la prima (pp. 38-39) e di due pagine la seconda (pp. 40-41), fanno parte dell'Unità didattica "La Pasqua". Esse narrano il significato della Pasqua ebraica e di quella cristiana. La prima evoca il passaggio degli ebrei dalla schiavitù d'Egitto alla libertà della terra promessa. La seconda ricorda il sacrificio di Cristo che s'immola per la nuova alleanza. Il testo della "Pasqua ebraica" ha due illustrazioni realizzate con la tecnica del disegno; quello della "Pasqua di Gesù" ha un ricco apparato iconografico con didascalie. Le rubriche "Parole" spiegano il significato d'alcuni termini dei testi, quelle delle "Attività" invitano l'una a completare delle frasi, l'altra a comparare alcuni elementi delle due religioni.

I. C. La narrazione degli eventi storici, che esprimono il significato della Pasqua ebraica e cristiana, depone per un messaggio denso di valori e d'ideali. La fuga dalla schiavitù in nome della libertà per realizzare l'alleanza e raggiungere così la terra promessa anticipa, sia pure con i limiti di certi parallelismi, il passaggio dalla morte del peccato alla libertà di una nuova vita fondata sul messaggio di Gesù, nuovo agnello immolatosi per

la salvezza di tutti gli uomini. La comparazione rende possibile una lettura per elementi comuni e per dissonanze tra il progetto di salvezza della religione ebraica e quello della religione cristiana, come richiede anche l'esercizio didattico. Ciò da un lato consente di cogliere relazioni e legami tra le due culture religiose, dall'altro rischia di annullare lo spessore storico che permetterebbe una lettura in relazione ai bisogni e ai dinamismi di costruzione di segni e simboli.

S. Il metodo della comparazione tra le due religioni monoteiste e gli intrecci a livello culturale tra le stesse promuovono un'Educazione transculturale.

La Chiesa nel mondo

I. S. L'Unità di due pagine (pp. 83-84) è introdotta dal disegno di un planisfero davanti al quale Gesù è attorniato da bambini di tutto il mondo: cinesi, africani, indiani, eschimesi, messicani, arabi e "occidentali". Il testo narrativo qualifica l'impegno missionario della Chiesa in terre inospitali dove i missionari offrono amore, aiuto e capacità professionali. Nella seconda pagina il senso missionario della Chiesa è individuato nel servizio ai fratelli oppressi e in nome dell'amore e della fratellanza è condannata la guerra. Le foto e i disegni illustrano quanto viene trattato nei testi. Le due rubriche di "Attività" invitano l'allievo a scrivere le domande che farebbe ad un missionario, a riflettere sul modo d'essere missionari nel proprio ambiente e ad individuare, infine, i comportamenti che costruiscono la pace.

I. C. La nostra cultura appare giusta e ricca di valori per la sua capacità di aiutare gli oppressi secondo il dettato evangelico. Le culture *altre* appaiono deboli, oppresse e bisognose d'aiuto secondo un paradigma che le relega ad un'incapacità d'autogestione e d'autodifesa. Si denunciano i mali come soprusi e si condannano le guerre, ma i dati sono riportati in modo meccanicistico e causalistico. Non si citano né si attivano ricerche per conoscere i processi di formazione e le dinamiche storiche che generano quei soprusi, per cui la dimensione religiosa degli interventi missionari appare completamente avulsa dai contesti politici ed economici dei paesi di partenza e di quelli d'arrivo. Interessante è la pista che chiede all'allievo di proiettare sul piano individuale e nel proprio ambiente la vocazione missionaria di ciascun cristiano.

S. Il testo sollecita al rispetto della dignità umana, alla costruzione della pace e alla solidarietà, proposte come valori universali secondo una visione transculturale. Il messaggio, tuttavia, viene presentato con un approccio di tipo compensativo.

La Chiesa missionaria

I. S. L'Unità di quattro pagine (pp. 105-108) si articola in due paragrafi: "Andate in tutto il mondo" e "I Missionari oggi". Il testo descrive brevemente l'azione evangelizzatrice della Chiesa in tutto il mondo. Vengono citati missionari del passato e quelli dei nostri giorni. L'apparato iconografico, oltre a riportare i ritratti e le foto dei soggetti citati, presenta un laboratorio artigianale in Sud America e un centro d'accoglienza, gestiti da missionari. Una pagina riproduce, con la tecnica del disegno, l'opera del dottor Marcello Candia a favore dei lebbrosi. Le rubriche "Attività" chiedono di riflettere sul ruolo di promotore del dialogo tra le religioni, attribuito a Matteo Ricci e sugli elementi che accomunano i missionari e di indicare le caratteristiche del missionario tra le voci date dal testo.

I. C. Le "situazioni di caso", in cui si esemplificano le attività dei missionari, evidenziano la capacità d'ascolto e d'empatia dei missionari stessi nei confronti delle culture *altre* come dimostra l'operato di M. Ricci che, apprendendo la cultura e la lingua cinese, rispettò e riconobbe la validità delle tradizioni locali. Questi comportamenti concorrono a fare di lui il promotore del dialogo tra le religioni. Sulle stesse orme si muovono gli altri missionari citati. Interessante è la pista che presenta esempi di vita secondo uno stile narrativo che porta sul piano pratico e di vita vissuta le parole del Vangelo così da superare definizioni e principi teorici di natura catechistica.

S. Il modello di M. Ricci che *si fa cinese tra i cinesi* rappresenta una modalità d'Educazione interculturale in cui le varie parti in gioco sono disposte al reciproco riconoscimento e adattamento secondo la pratica dell'ascolto, dell'empatia e del dialogo richieste dall'arte dell'incontro.

Le Chiese separate

I. S. L'Unità di cinque pagine (pp. 113-117) si articola in due paragrafi: "I fratelli cristiani" e "Il Concilio Ecumenico Vaticano II". Il primo presenta lo scisma della Chiesa ortodossa, la Riforma di Martin Lutero, il ruolo e

la funzione del Concilio di Trento; il secondo l'opera di riconciliazione tra le chiese del Concilio Ecumenico Vaticano II. Tra le iniziative ecumeniche viene citata anche la Comunità di Taizè che accoglie cattolici, protestanti ed ortodossi per un dialogo interreligioso. L'unità è corredata da una cartina sulla divisione dell'impero romano d'Occidente e d'Oriente, da uno schema delle chiese cristiane e da un grafico della distribuzione del popolo cristiano nel mondo. Un ricco apparato iconografico illustra gli avvenimenti descritti nei testi. La rubrica "Parole" approfondisce il significato di alcuni termini; quella di "Attività" propone questionari di verifica delle conoscenze acquisite.

I. S. La divisione della chiesa cristiana in cattolica ed ortodossa rimanda alla divisione dell'impero romano e tale collegamento evidenzia il rapporto tra religione e politica come conferma la carta storica. Questo indicatore resta tuttavia isolato e i legami tra società, politica e religione non sono menzionati neanche per la riforma protestante. La volontà di ricercare l'unione e il dialogo è attribuita soprattutto al Concilio e al Papa secondo una visione etnocentrica, per cui, pur presentando con rispetto le altre religioni cristiane, non si dà conto del loro apporto. Gli esercizi non sono di stimolo alla ricerca e alla problematizzazione delle informazioni date.

S. L'Unità d'analisi favorisce il dialogo tra le diverse religioni cristiane in un'ottica di riconciliazione e pace secondo un approccio transculturale.

Le religioni non cristiane

I. S. L'Unità di cinque pagine (pp. 118-122) dal titolo "Le religioni non cristiane" presenta nel paragrafo "I cristiani e le altre religioni" l'ebraismo, l'islamismo, l'induismo e il buddismo, delle quali si descrivono le caratteristiche principali in materia di fede e di preghiera. Una cartina tematica localizza nel planisfero le religioni del mondo. Degli ebrei si cita il problema della ricostituzione dello stato nel 1948; la rubrica "Attività" da un lato promuove la ricerca sull'antisemitismo nazista e dall'altro la verifica delle conoscenze acquisite. L'apparato iconografico è composto da foto dei diversi luoghi di culto, di persone in preghiera e da disegni dei simboli religiosi. La rubrica "Parole" focalizza l'attenzione sul significato di alcuni termini.

I. C. Le religioni *altre* sono descritte con rispetto e si evidenziano i valori spirituali di ciascuna. Le varie culture religiose sono presentate, nella

maggioranza dei casi, in modo statico in quanto di esse non si colgono gli aspetti storici e le dinamiche finalizzate ad attualizzarne i messaggi: ciò è in contrasto con alcune immagini che richiamano il presente. Il breve spazio dato a ciascuna religione non permette di approfondirne adeguatamente la conoscenza, inducendo alla sola memorizzazione. In un unico caso la rubrica "Attività" spinge l'allievo a fare una ricerca sullo sterminio nazista degli ebrei.

S. L'Unità di analisi ha un approccio multiculturale, in quanto offre elementi di conoscenza di varie religioni.

La Chiesa e il mondo d'oggi

I. S. L'Unità di quattro pagine (pp. 125-128) "La Chiesa e il mondo d'oggi" si articola nei paragrafi "La chiesa: voce per chi non ha voce" e "Il terzo millennio", in cui si parla degli immigrati, dei sofferenti, dei giovani, della natura e, infine, di un mondo futuro *senza guerre, miseria e malattie.* I testi presentano l'opera di istituzioni e sacerdoti a favore dei poveri, dei tossicodipendenti, degli immigrati. Una poesia del poeta giapponese C. Fukuda invita alla difesa dell'ambiente, mentre il messaggio finale auspica un terzo millennio in cui potranno essere rispettati i diritti di tutti a prescindere dal colore della pelle. L'apparato iconografico è composto da foto di personaggi e situazioni attinenti al testo e si chiude con il disegno di bambini di tutti i colori che inneggiano alla pace espressa in diverse lingue. Tre rubriche di "Attività" completano il paragrafo: la prima chiede di approfondire le cause della migrazione e le varie forme di volontariato presenti nel territorio locale; la seconda di indicare i gesti che rispettano l'ambiente; la terza di formulare proposte che possono migliorare il mondo.

I. C. La cultura della Chiesa cattolica si presenta pregna di valori quali quelli della carità e dell'amore verso i poveri, i deboli, gli immigrati ed i malati. Le culture *altre* sono rappresentate come destinatarie della carità cristiana e il rispetto nei loro confronti si deduce dal riconoscimento dei loro bisogni. Interessante è anche la cura verso la natura che delinea un superamento dell'antropocentrismo in favore di un sentimento di amore cosmico che coglie l'istanza di armonia universale. L'augurio di un mondo nuovo senza guerre, fame e malattie depone per una volontà di giustizia che però resta ad un livello di mera aspirazione ed enunciazione, in quanto non sono dati elementi di contestualizzazione del problema, né si evince

una visione sistemica che risponda delle interconnessioni storico-politiche ed economiche che determinano l'assenza di pace. L'apparato iconografico stilizzato rafforza una visione atemporale dell'azione della Chiesa.

S. L'Unità di analisi, invitando alla pace, al rispetto dei diritti umani e alla solidarietà, promuove un'Educazione transculturale.

"Risplende una luce": sintesi

I testi esaminati per le classi prima, seconda, terza, quarta e quinta del libro di religione "Risplende una luce " che si compone di 160 pagine (32 per la prima e seconda classe e 128 per la terza, quarta e quinta classe) riguardano tredici argomenti per complessive 31 pagine equivalenti al 19,4% del totale. Solo due Unità di analisi sono riferite al primo ciclo a conferma che il dialogo religioso ed «il riconoscimento dei valori religiosi ed etici nell'esistenza delle persone e nella storia dell'umanità» assumono maggior rilevanza dalla terza verso la quinta classe, in cui l'insegnamento della religione cattolica arriva ad aprirsi alle altre religioni e culture.

Sin dal primo volume il senso di identità, presentato in "Questo sono io", come elemento naturale che accomuna tutti i bambini, serve a preparare una consapevolezza dell'esistenza di una comune appartenenza all'umanità, creata da Dio secondo un'ottica transculturale che dal sentimento di fratellanza di "Anche tu sei mio fratello" arriva a riconoscere un comune bisogno di lode, ringraziamento e preghiera a Dio in "Le religioni oggi". Questa dimensione si rafforza nell'universale istanza di riconoscere la vocazione missionaria della Chiesa cattolica deputata a sostenere i bisogni materiali di tutti gli uomini in un duplice approccio: esotico ed etnocentrico in "La chiesa nel mondo" ed empatico-dialogico in "La chiesa missionaria". La conoscenza d'altre religioni, riti, feste e culture in "Gli ebrei, popolo eletto", "Le feste del popolo di Israele", "Le Chiese separate", "Le religioni non cristiane", è considerata base indispensabile per un dialogo, anche se nei testi la linea prevalente è quella del multiculturalismo favorevole ad un approccio cumulativo in cui le diverse religioni restano "separate". L'unità nel "Dialogo religioso" ribadisce il reciproco rispetto tra religioni sulla base della comune istanza di riconoscere Dio come padre di tutti gli uomini che non smentisce né il filone transculturale né quello relativista del multiculturalismo. "Gerusalemme, città santa" vede nella città lo spazio dove trovano una loro matrice storica le tre religioni monoteiste,

che al di là del luogo proseguono per strade diverse, mentre "La Pasqua ebraica - La Pasqua di Gesù" mette a confronto due eventi che avviano un modello comparativo in grado di rilevare incontri ed incroci tra le diverse religioni secondo un canone che si avvicina all'Educazione interculturale.

Le tredici Unità di analisi esaminate presentano varie tipologie di testo in un rapporto ben equilibrato: tra i generi usati predomina il testo espositivo–informativo, ma non mancano testi poetici ed espressivi. Interessante è anche il ricorso alle fonti dei testi sacri con citazioni dalla Bibbia, ma soprattutto dai Vangeli cui si affiancano frammenti dei testi di altre religioni con particolare interesse verso il Corano. L'attenzione prevalente è focalizzata verso la descrizione degli elementi fondamentali della dottrina e della religione cattolica, mentre quelli delle altre religioni sono brevemente richiamati. L'approccio è soprattutto quello dottrinario che lascia in ombra l'aspetto storico della costruzione della cultura religiosa che si alimenta di contesti ed eventi da collegare a sistemi complessi di tipo sociale, politico ed economico nonché a principi filosofici. Valido resta il riconoscimento che nel mondo ci sono diverse religioni, ognuna delle quali presenta valori ed aspetti positivi che possono aiutare l'umanità a crescere nella pace e nella fraternità. La metodologia di insegnamento è legata ad una concezione trasmissivo-assertiva e non giunge a cogliere la dimensione problematizzante che, da un punto di vista culturale, eventi quali il Concilio, la separazione di Chiese o il dialogo interreligioso meritano di aprire. L'apparato iconografico è prevalentemente a carattere artistico legato a luoghi e soggetti di culto e non sempre contiene sufficienti informazioni per l'identificazione delle fonti di riferimento e della connotazione culturale della fonte stessa. Le indicazioni di lavoro più interessanti sono riportate ne "La guida dell'insegnante", per la ricchezza di tabelle da compilare, di schede operative da completare, di indicazioni per ricerche di gruppo. Il modello prevalente è quello della didattica per obiettivi che privilegia le forme di verifica delle conoscenze acquisite restringendo ad interventi sporadici l'invito alla riflessione critica. L'obiettivo ministeriale di «dimostrare rispetto nei confronti delle persone che vivono scelte religiose diverse o che non aderiscono a nessun credo» viene sufficientemente rispettato in un'ottica che privilegia la tolleranza più che l'interazione del dialogo e dell'incontro.

"Il nuovo quale gioia"

Il testo "Il nuovo quale gioia" è stato curato da Erminio Fragassi, Alba Lorenzi, Filomena Pascali, Ed. Atlas, Bergamo, 2002. I due volumi presentano una copertina lucida su cui, in primo piano, appare Gesù seduto sulla panchina di un giardino circondato da tanti bambini di diversi colori vestiti con gli abiti delle loro tradizioni. Completa il gruppo una mamma con un neonato in braccio ed una colomba accanto a Gesù, mentre sullo sfondo si vede una chiesa circondata da case. Il volume del biennio è composto di 32 pagine di cui 16 per la prima classe e 16 per la seconda. Il volume per il triennio è di 129 pagine di cui 40 per la terza, 40 per la quarta e le restanti 49 per la quinta. Tutti i volumi sono arricchiti da disegni; man mano che si procede verso i gradi più alti aumenta il corredo di fotografie. Le rubriche didattiche sono registrate con i titoli di "Lessico" e "Attività". Ci sono inoltre finestre d'approfondimento dal titolo "Verità", mentre i corsi annuali terminano con pagine dedicate alla verifica.

Il volume del primo ciclo nel I anno presenta la figura di Gesù come l'amico che porta la gioia, analizza il mondo affettivo del bambino e descrive le tappe della vita di Gesù. Nel II anno si riprende il concetto di Gesù portatore di gioia e si procede con la conoscenza dei documenti che parlano della sua vita, della sua opera e del messaggio d'amore lasciato agli uomini. Il volume del secondo ciclo propone per la III classe un cammino di conoscenza dell'amore di Dio attraverso la scoperta dell'opera della creazione e la venuta di Gesù, suo figlio. Il corso della quarta prende in esame la storicità dei Vangeli e la struttura della Bibbia e analizza la predicazione di Gesù, i suoi insegnamenti e i valori del Cristianesimo. Nella quinta classe il testo, partendo dalla conoscenza del popolo d'Israele e dell'Ebraismo, affronta la conoscenza della religione cattolica nei suoi fondamenti dottrinali, dell'organizzazione della Chiesa, della sua storia e della sua opera fino ad arrivare alla conoscenza delle altre religioni. Nei testi di quarta e di quinta è presente una sezione antologica. L'obiettivo del testo è quello di rispondere alla finalità educativa di promuovere la crescita integrale della persona umana, nella dimensione religiosa.

Entrambi i volumi sono corredati da due guide per l'insegnante e due quaderni per gli allievi, rispettivamente per il primo e il secondo ciclo.

La guida dell'insegnante si apre con lo sviluppo didattico dei contenu-

ti, ai quali si fanno corrispondere obiettivi e riferimenti ai testi sacri. Uno schema di sintesi, realizzato tramite una mappa concettuale, delinea l'itinerario formativo. Per ogni unità di lavoro s'indicano: i descrittori legati all'acquisizione di capacità, abilità e competenze; le azioni dell'insegnante; le attività didattiche dell'allievo e le prove di verifica. Come indicato in copertina, al centro dell'insegnamento si pone la persona e l'opera di Gesù, perché in Lui «ogni bambino può trovare risposte agli interrogativi di senso propri dell'uomo d'ogni tempo».

Fra tutti i testi presenti sono stati considerati pertinenti all'oggetto d'indagine i seguenti argomenti: classe prima: "Chi sono io", "Dio creatore e padre"; classe seconda: "Gesù, l'inviato del Padre", "Gesù insegna a pregare"; "Le preghiere degli altri"; classe terza: "Gli Ebrei, il popolo eletto"; "Gesù è venuto per tutti"; classe quinta: "Il popolo di Yahweh", "Il buon Samaritano. Scoprire il prossimo"; "La Chiesa ortodossa e le Chiese protestanti"; "La pace: dono di Dio. E impegno dell'uomo"; "Per un mondo più giusto. La civiltà dell'amore"; "Incontriamo le altre religioni"; "Nel terzo millennio".

Chi sono io

I S. L'unità di una pagina (pag. 3) invita l'alunno ad incollare la sua fotografia in un riquadro del foglio e ad indicare nome, età, residenza, nucleo familiare, classe di frequenza. Tre disegni corredano il testo: un campanile; una famiglia composta di padre, madre e due figli; una classe nel cui banco c'è la sagoma bianca del bambino-lettore che deve rappresentarsi. L'obiettivo didattico dichiarato è quello di prendere coscienza di sé.

I. C. Il concetto di "persona" è espresso in termini puramente formali e generici in linea con un certificato anagrafico richiesto dal Comune o dalla scuola. Non c'è nessun riferimento alla dimensione individuale e psicologica "dell'io" e non viene offerto nessuno spunto di riflessione sulla relazione con gli altri come elemento d'identificazione di se stessi. Il contenuto specifico potrebbe offrire ad un insegnante sensibile all'Educazione interculturale elementi di conversazione per affermare che "ogni uomo è unico e irripetibile" e "l'originalità" può essere considerata una ricchezza.

S. Per estensione si può ipotizzare che in una classe multietnica la presentazione di ciascun allievo diventi riconoscimento dell'individualità, compresa quella del bambino immigrato.

Dio Creatore e Padre

I. S. L'Unità di due pagine (pp. 10-11) riporta il contenuto della Genesi con affermazioni sintetiche in cui si presenta Dio come Creatore di tutte le cose e dell'uomo. Si cita la fonte biblica senza indicare i versetti di riferimento. Disegni relativi agli elementi creati corredano il testo della prima pagina. In seconda pagina si trova un girotondo di bambini di diverse etnie vestiti nei costumi tradizionali. La rubrica "Attività" invita a ritagliare e ad incollare sul quaderno bambini "diversi" affiancando loro la frase: "Il Signore Dio è Padre di tutti gli uomini a qualsiasi popolo essi appartengano". L'obiettivo è quello di scoprire che Dio è Creatore e Padre.

I. C. L'Unità utilizza il linguaggio simbolico e poetico della Bibbia, al quale alterna alcune frasi, che rischiano di sembrare slogan e di banalizzare i contenuti. Nel presentare l'uomo come creatura di Dio, viene nominata la differenza sessuale *(maschio e femmina li creò)* e questo depone per un riconoscimento di genere che considera la diversità un modo per affermare la specificità ed originalità di ciascun essere umano. La tecnica del disegno porta a rappresentazioni stereotipate che non favoriscono una conoscenza più realistica del "diverso" rappresentato, nell'immaginario comune, dall'indiano con la penna o dall'arabo con il turbante. Il messaggio di base è che siamo tutti fratelli, perché siamo figli di un unico Padre: tale messaggio, non essendo contestualizzato, assume un valore universale. Le indicazioni di lavoro per gli alunni promuovono un'attività di ricezione del messaggio secondo un'ottica trasmissivo-normativa.

S. L'Unità d'analisi rientra in una visione transculturale che considera la paternità divina come elemento che attraversa e accomuna tutti gli esseri viventi.

Gesù, l'inviato del Padre

I. S. L'Unità di una pagina (pag. 22) intitolata "Gesù, l'inviato del Padre" è introdotta da un disegno senza didascalia che presenta la Palestina, le sue tre regioni (Galilea, Samaria, Giudea) e le tappe della vita di Cristo. Una finestra laterale riporta due frasi di Gesù che afferma il dovere di tutti di amare il *prossimo*, di perdonare chi offende, di consolare i malati e i sofferenti. La rubrica "Attività" invita l'allievo a riflettere sui propri sentimenti di tristezza per comprenderne la motivazione e per capire da quali parole trova incoraggiamento. L'obiettivo dell'Unità d'analisi è quello di

conoscere la missione di Gesù.

I. C. Il riferimento alla categoria cristiana del *prossimo* che invita a farsi carico dell'alterità fino a sentirsi responsabili dell'altrui sofferenza, permette di stimolare una riflessione su tale concetto riferendolo non solo alle persone vicine, ma anche a quelle lontane o che vengono da lontano, "diverse" e "straniere" per sviluppare il senso della convivenza e della solidarietà democratica. Le indicazioni di lavoro si limitano a far riflettere gli alunni sulla propria condizione interiore perdendo l'occasione di stimolare un dialogo su chi è *prossimo* nella realtà attuale.

S. Il testo favorisce il dialogo e l'incontro con l'*altro* e avvia ad un'Educazione interculturale.

Gesù insegna a pregare

I. S. L'Unità di una pagina (pag. 25) rappresenta Gesù che insegna ai discepoli la preghiera del *Padre nostro*, il cui testo integrale è riportato nella rubrica"Attività". L'esercitazione didattica invita l'allievo a trascrivere sul quaderno la preghiera cristiana. In una finestra, nel taglio basso della pagina, c'è una preghiera musulmana in cui si loda e si ringrazia Allah. L'obiettivo dell'Unità è quello di far conoscere la preghiera dei cristiani.

I. C. Il testo riporta testualmente una preghiera che appartiene ad un'altra religione, ma non si cita la fonte di provenienza. La preghiera musulmana è essenzialmente di lode, quella cristiana impegna il cristiano a fare la volontà del Padre; le due preghiere sono presentate in un approccio cumulativo e sequenziale senza porre una relazione tra i due testi sacri se non quella «che anche i musulmani hanno preghiere con cui lodano e ringraziano Dio». Lo stesso obiettivo didattico non prende in considerazione la citazione della religione musulmana a conferma che il riferimento è di tipo meramente informativo.

S. L'Unità d'analisi presenta informazioni su un'altra religione secondo un approccio multiculturale.

Le preghiere degli altri

I. S. L'Unità di una pagina (pag. 26) si propone di far scoprire che tutti i popoli della terra pregano il loro Dio. Il testo espositivo afferma che nella società attuale convivono persone che hanno il colore della pelle disuguale, parlano una lingua diversa, praticano una religione differente e i cre-

denti hanno tutti un loro modo di pregare. Nel taglio medio della pagina tre disegni - rappresentanti un buddista, un ebreo, un pellirossa - introducono le rispettive preghiere. La rubrica "Attività" invita l'allievo a scrivere con i compagni una preghiera al Signore.

I. C. Il testo presenta con rispetto le persone di diverse culture e riconosce che la diversità caratterizza una società multietnica, multiculturale e multireligiosa. L'elemento diversificante è sostenuto soprattutto nell'affermazione che i credenti pregano divinità diverse da quella cristiana e hanno un differente modo di pregare. A sostegno di questa tesi le tre immagini, che la tecnica del disegno rende stereotipate, evidenziano una differente e particolare postura delle mani nella preghiera. Anche le parole delle preghiere, di cui non si cita la fonte, hanno contenuti distinti: invocazione della compassione, proclamazione di fedeltà, richiesta d'aiuto. Al di là di questi elementi di differenza si riconosce un'uguale istanza presso tutti i popoli della terra e presso tutti i credenti di pregare la divinità. L'esercitazione didattica si preoccupa di sviluppare il senso della preghiera dell'alunno e non apre una riflessione ed un confronto con le "preghiere degli altri".

S. L'Unità offre informazioni sulle preghiere di altre religioni secondo un approccio multiculturale, ma l'obiettivo principale resta quello transculturale di affermare la preghiera come un'istanza che accomuna tutti gli uomini.

Gli Ebrei, il popolo eletto

I. S. L'Unità di due pagine (pp. 2-3) è introdotta dai disegni di due cartine: una mostra la terra occupata oggi da Israele e i territori amministrati dalle autorità nazionali palestinesi; l'altra illustra il viaggio di Abramo. Il testo verbale informa sulla storia degli Ebrei, sul loro monoteismo che li ha resi *popolo eletto* da Dio. Una foto - senza didascalia - di due bambini ebrei che leggono la Bibbia arricchisce il testo verbale. Una finestra di approfondimento "Per saperne di più" cita le tappe della diaspora e della persecuzione nazista fino alla riconquista della loro terra nel 1948. Nelle due rubriche "Attività" si chiede di individuare le tappe del percorso di Abramo e di ricercare il significato delle parole *deportazione, schiavitù, dominio, persecuzione, campi di sterminio, nazisti;* in quella intitolata "Lessico" di approfondire il significato di altri termini. L'obiettivo indicato si propo-

ne di far conoscere l'origine e l'importanza del popolo ebreo.

I. C. La religione ebraica viene presentata con ammirazione come cultura "eletta" e "perseguitata". Infatti, la storia del popolo ebreo, narrata dal passato fino al presente, è considerata "straordinaria" in quanto legata all'intervento salvifico e di *elezione* di Dio. Allo stesso tempo il popolo ebreo viene descritto anche come oppresso, vittima di deportazioni e sottoposto a schiavitù, costretto a combattere per difendere la propria terra e la propria libertà. Si accenna all'esperienza della diaspora e della shoà. Vengono nominati i "nazisti" e i "campi di sterminio" in un quadro che rischia di ridurre la storia di questo popolo a tappe che, pur nella loro tragicità, non rappresentano la complessa vicenda degli Ebrei. L'argomento si presta ad una riflessione sui temi dei diritti universali dell'uomo, dei valori della vita, della libertà legati alla dignità intrinseca di ogni essere umano, della necessità di dialogare per superare ogni forma di diversità. La stessa questione arabo-israeliana viene presentata da un solo punto di vista che non tiene conto delle richieste del popolo palestinese.

S. L'Unità presenta elementi di conoscenza di un'altra religione e di un altro popolo secondo un approccio multiculturale.

Gesù è venuto per tutti

I. S. L'Unità di una pagina (pag. 23) dal titolo "Gesù è venuto per tutti" ha come obiettivo specifico quello di scoprire che Gesù è il Figlio di Dio che si è fatto uomo per tutti: per quelli che sono vicini a Lui, per quelli che sono lontani, ma, soprattutto, per stare accanto a chi soffre a causa della povertà, della guerra, della solitudine e del razzismo. Una finestra laterale chiede di individuare le tracce di Dio in alcune situazioni della vita quotidiana. Una foto mostra una famiglia di profughi in fuga ed un'altra un padre che separa dei bambini che stanno litigando. Completano la pagina una poesia sul Natale di M. Chiarapini e la rubrica "Verità" in cui si ripropone che «Gesù è venuto nel modo per fare degli uomini una sola famiglia».

I. C. Il testo presenta la diversità nelle forme di povertà, emarginazione, solitudine che distinguono la vita del lettore da quelle di altri esseri viventi a cui sono negati i diritti più elementari. Le *diversità* sono trattate con rispetto. Il messaggio prevalente è quello dell'amore cristiano che mira alla liberazione dalla sofferenza e alla condanna d'ogni forma di violenza

in virtù dell'appartenenza ad una stessa famiglia chiamata a restituire libertà e pace ai fratelli che ne sono privati.

S. L'Unità sottolinea gli elementi d'unione fra tutti gli uomini e il comune diritto alla pace secondo un'ottica transculturale.

Il popolo di Yahweh

I. S. L'Unità, che si articola in due pagine (pp. 82-83) comprendenti "Il popolo di Yahweh" e "Le Feste di Israele", si propone di far conoscere gli elementi essenziali dell'Ebraismo. La *straordinaria storia religiosa* di questo popolo risiede proprio nella sua credenza nell'unico Dio già 2000 anni prima di Cristo. Una tabella raccoglie gli elementi essenziali dell'Ebraismo. Una foto riprende il *muro del pianto.* Nella pagina "Le feste di Israele" due cerchi concentrici mostrano il calendario ebraico sul quale sono rappresentate le festività e le corrispondenze con il calendario cristiano. Una finestra menziona e spiega le principali feste ebraiche.

I. C. L'identità del popolo ebraico è rappresentata strettamente legata all'aspetto religioso ed il testo riporta in modo neutro i dati significativi di questa religione. La rubrica spiega il messaggio delle principali feste ebraiche, evidenziando la continuità tra presente e passato. Non vengono fatti parallelismi con la religione cristiana né con altre religioni. Data l'assenza di attività didattiche le informazioni non sono problematizzate né discusse, ma semplicemente trasmesse. Non ci sono elementi che presentano il mondo ebraico nell'attuale società.

S. Il testo, finalizzato a far conoscere le diverse culture, rientra nell'Educazione multiculturale.

Il buon Samaritano. Scoprire il prossimo

I. S. L'Unità si articola in due pagine (pp. 90-91) intitolate "Il buon Samaritano" e "Scoprire il prossimo". Essa si propone di far conoscere il comandamento cristiano dell'amore attraverso la parabola di Gesù. In entrambi i testi si mette a fuoco il concetto di "prossimo" e di farsi "prossimo" a tutti. Un'icona con didascalia, di cui non si cita la fonte, rappresenta la scena del buon Samaritano. La rubrica "Lessico" chiede di approfondire alcuni termini del testo. Nella rubrica "Samaritani di oggi" si presentano i grandi personaggi della carità del mondo contemporaneo e s'invita a ricercarne altri.

I. C. L'Unità, pur rimanendo nello specifico dell'insegnamento della religione cattolica, offre una risposta che riguarda il comportamento da attivare nei confronti di chi non appartiene alla nostra cultura, religione e tradizione. L'altro, il *diverso*, è comunque qualcuno da amare, soccorrere ed aiutare, perché il messaggio evangelico chiede di farsi "prossimo degli altri" superando ogni barriera. Nella fattispecie della parabola in esame il valore della carità è perseguito non dal levita, ma dal samaritano che, nell'immaginario comune degli abitanti della Giudea del tempo, era un *diverso*, un nemico. La traccia di riflessione si limita a portare come modelli di "buoni Samaritani" soltanto uomini della nostra cultura e tradizione diversamente dalla proposta della parabola.

S. Il messaggio del testo invita a riconoscere il valore della persona anche in chi viene da altre culture in un'ottica transculturale.

La Chiesa ortodossa. Le Chiese protestanti

I S. L'Unità si articola in due pagine (pp. 102-103) dedicate a "La chiesa ortodossa" e a "Le chiese protestanti" di cui si danno informazioni fondamentali riferite essenzialmente ai motivi delle polemiche e alle differenze dottrinali che hanno determinato lo "scisma" e la "riforma". Due foto sull'ecumenismo ritraggono l'incontro di Paolo VI con il patriarca Atenagora di Costantinopoli e l'incontro di preghiera ad Assisi per l'unità dei cristiani. Completano l'apparato iconografico la foto della cattedrale di San Basilio a Mosca e il ritratto di Martin Lutero. Una mappa elenca le varie chiese riformate. La rubrica "Attività" invita l'allievo a ricercare gli avvenimenti storici alla base del fenomeno della Riforma, mentre quella intitolata "Lessico" spiega il significato etimologico del termine "concilio". L'obiettivo è quello di far conoscere gli aspetti essenziali della storia della Chiesa.

I. C. La divisione delle chiese viene presentata con rispetto, cercando di sottolineare soprattutto la necessità della riconciliazione e dell'unità. A questo proposito, si fa riferimento al Concilio Vaticano II, che ha avviato il "dialogo" quale strumento utile per creare le condizioni per realizzare l'unità, alle occasioni di incontro avvenute in passato e a quelle previste annualmente per il futuro. L'approfondimento dei processi storici e le differenze culturali vengono lasciate ad un'attività di ricerca. Interessante è il richiamo all'interdisciplinarietà con l'intervento dell'insegnante di storia che dovrebbe recuperare i legami tra i vari sistemi religiosi, politici, eco-

nomici e culturali.

S. L'Unità non si limita ad offrire conoscenze sulle altre Chiese cristiane secondo un approccio multiculturale, ma sollecita al dialogo e all'incontro interculturale.

La pace: dono di Dio. Impegno dell'uomo

I. S. L'Unità si articola in due pagine (pp. 114-115), la prima intitolata "La pace: dono di Dio" e la seconda "Impegno dell'uomo". Il testo espositivo preleva dai testi sacri i riferimenti alla pace. Alcuni simboli della pace e la foto di un quadro di Duccio di Buoninsegna, in tema con il testo, completano questa prima pagina. Nella seconda il testo scritto riporta il passo delle beatitudini in cui si esaltano gli operatori di pace e una poesia di padre Turoldo ribadisce il concetto. Una finestra indica i sentimenti negativi generati dalla mancanza di pace. La rubrica "Attività" invita gli allievi a realizzare un cartellone sulla pace e ad individuare i propri comportamenti a favore del dialogo e dell'unione. L'obiettivo dichiarato è quello di far scoprire che per il cristiano la pace è dono di Dio e che l'uomo è chiamato ad impegnarsi per realizzarla.

I. C. I passi biblici ed evangelici sul tema della pace presentano la cultura cristiana a difesa dei valori della giustizia e della libertà. L'*altro* è un fratello da amare nella convinzione che ogni uomo ha diritto a realizzare se stesso e ad essere felice. Si riscontra un approccio etnocentrico nel riferire questa istanza di pace solo ai cristiani. Il tono resta su un piano assertivo e di principi generali, in quanto il problema non è affrontato nelle sue componenti sociali e politiche per permettere il passaggio dal piano etico-individuale a quello sociale e collettivo.

S. L'Unità di analisi, ponendo la pace come valore universale di cui tutti debbano godere, favorisce un'Educazione transculturale.

Per un mondo più giusto. La civiltà dell'amore

I. S. L'Unità si articola in due pagine (pp. 116-117); la prima è intitolata "Per un mondo più giusto" e la seconda "La civiltà dell'amore". Questa unità si riferisce all'azione missionaria della chiesa. Il testo narrativo-espositivo è arricchito da quattro foto, due delle quali rappresentano operatori di pace, le altre due situazioni di bisogno. La rubrica "Conoscere per riflettere" fornisce i dati della povertà nel mondo tratti da un testo citato e l'im-

magine di un planisfero evidenzia il rapporto tra redditi e popolazione nel Nord e nel Sud del mondo. La voce "Attività" invita alla discussione in classe sulle informazioni acquisite. L'obiettivo è quello di conoscere l'impegno della Chiesa cattolica per costruire un mondo più giusto.

I. C. I due testi presentano la Chiesa cattolica come una realtà impegnata nel sociale a favore dell'eliminazione delle ingiustizie fino a denunciare nei documenti ufficiali l'iniqua distribuzione delle risorse. Le informazioni su cui aprire un dibattito in classe tendono a promuovere una visione critica ed alternativa rispetto alle linee di tendenza della società attuale. Il tono resta, tuttavia, enunciativo ed informativo e non apre un percorso di analisi storica e processuale in grado di fornire gli strumenti per un'ipotesi di cambiamento.

S. L'Unità di analisi rientra nell'Educazione alla pace e alla solidarietà in un'ottica transculturale. Il punto di vista resta etnocentrico, perché lo sforzo di miglioramento del mondo sembra essere una missione cristiana che non tiene conto di altre forze attive in tal senso.

Incontriamo le altre religioni

I. S. Le due Unità di quattro pagine (pp. 118-119, 120-121) comprendono "L'Islamismo", "Il Buddismo", "L'Induismo". Sotto il testo espositivo della prima pagina una cartina tematica fornisce i dati relativi alla diffusione delle diverse religioni nel mondo. Una finestra intitolata "Valore delle religioni non cristiane" riconosce i valori di cui sono portatrici le altre religioni, ma al tempo stesso sostiene la novità assoluta del messaggio di Gesù Cristo. Nelle pagine dedicate alle altre religioni si forniscono di esse informazioni sui fondatori, i luoghi di culto, i testi sacri, gli elementi essenziali dei singoli messaggi. Correda le quattro pagine un ricco apparato iconografico in linea con il testo. La rubrica "Attività" chiede all'allievo di informarsi sulle religioni non cristiane per operare confronti. L'obiettivo è quello di far conoscere gli elementi essenziali di alcune religioni non cristiane.

I. C. Le due Unità di analisi presentano con rispetto le altre religioni di cui valorizzano i messaggi e le regole di vita. Il carattere prevalentemente descrittivo rende nozionistica la trattazione che non prende in esame il processo storico di trasformazione delle vicende culturali e religiose, né collega gli elementi storici delle religioni a quelli sociali, politici ed econo-

mici. La tendenza di fondo resta etnocentrica ed il tono meramente informativo.

S. L'Unità propende per una presentazione cumulativa delle diverse religioni in un'ottica multiculturale.

Nel terzo millennio

I. S. L'Unità d'analisi di quattro pagine (pp. 122-125) dal titolo "Nel terzo millennio**"** si articola in due paragrafi: "Con lo zaino pieno di…" e "Testimoni del nostro tempo". La foto di cinque bambini dalla pelle di diverso colore introduce il testo della lettera del Papa che invita a formare un mondo «riconciliato e ricco d'umanità». La finestra "Vivi la vita" contiene un inno all'esistenza scritto da Madre Teresa di Calcutta. La rubrica "Attività" invita l'allievo ad elencare le cose che vuole portare nel terzo millennio, escludendo quelle che reputa spiacevoli. Su questo filo conduttore la seconda pagina intitolata "Con lo zaino pieno di…" sceglie la *sapienza, la solidarietà e la gioia.* Quattro foto in tema corredano la pagina. L'antologia "Testimoni del nostro tempo" presenta tre poesie e narra le vicende di due autorevoli testimoni di solidarietà. L'obiettivo dell'Unità d'analisi è quello di scoprire i valori essenziali per costruire il futuro.

I. C. L'Unità è un invito a costruire un mondo di pace, superando «le barriere che impediscono di condividere le ricchezze di altre culture, di altre religioni e di altre tradizioni». Da questo messaggio di base partono le proposte di ascoltare i sofferenti, i malati, i poveri e gli emarginati. "Gli altri" vengono riconosciuti come soggetti cui rivolgere le proprie cure in linea con l'Educazione alla solidarietà, che rischia di scivolare verso una dimensione paternalista. L'invito, infatti, riguarda un piano etico-individuale e non chiama in causa responsabilità di tipo civico e sociale. La stessa presentazione del problema resta ad un livello informativo-narrativo, perché non si citano i processi di formazione dei fenomeni né gli specifici ambienti sociali, economici e culturali di riferimento.

S. L'Unità di analisi favorisce un'Educazione alla solidarietà basata sui "buoni sentimenti" in un'ottica transculturale.

"Il nuovo quale gioia": sintesi.

I testi dei volumi "Il nuovo quale gioia" pertinenti all'argomento in oggetto complessivamente comprendono 27 pagine su un totale di 161,

interessando il 16, 8% dell'intero pacchetto formativo. Le Unità di analisi sono adatte all'età del bambino. I testi sono brevi, informativi e ricchi di immagini, non sempre accompagnate da didascalie o dalla citazione della fonte di riferimento.

I brani possono classificarsi con alcune categorie-tematiche. La maggior parte di quelli esaminati hanno come argomento quello dell'amore per il prossimo nell'ottica cristiana, per cui ciascun uomo è chiamato a farsi prossimo non solo verso chi gli sta accanto, ma anche verso coloro che sono lontani o vengono da lontano, soprattutto se piccoli, umili, poveri. Due Unità si riferiscono all'importanza della preghiera come bisogno universale di ogni credente di invocare, lodare e chiedere aiuto a Dio: in quest'accezione si presentano anche le preghiere di altre religioni. Altre due Unità sono dedicate esclusivamente al popolo ebraico assunto nella sua qualità di popolo eletto e nelle sue caratteristiche religiose con una particolare sottolineatura della straordinarietà di questo popolo da cui nasce Gesù, figura centrale dell'intero percorso formativo. Due Unità, invece, si occupano del problema delle relazioni tra Chiesa cattolica e Chiese cristiane da un lato e tra Chiesa cattolica ed altre religioni dall'altro: questa tematica richiama l'istanza ecumenica nel primo caso, quella della conoscenza e del dialogo interreligioso nel secondo. Il tema della pace e della giustizia caratterizzano, infine, i testi che si proiettano sul terzo millennio e sullo scenario operativo che vede impegnati testimoni privilegiati e volontari per la trasformazione di una società che non fa suo il messaggio dell'amore.

Prevale nelle letture esaminate una visione transculturale quando si evidenzia un comune modo di essere, come si afferma nel tema della preghiera e in quello ricorrente dell'aspirazione di tutti gli uomini alla giustizia, alla gioia e alla pace. L'approccio è invece multiculturale soprattutto nella presentazione di altre culture e di altre religioni delle quali ci si limita a dare elementi essenziali di conoscenza; anche nell'unità delle Chiese separate il rilievo dato al movimento ecumenico di dialogo e di riconciliazione non ha grande rilievo. Si rischia di scivolare nell'etnocentrismo e nel paternalismo quando si considerano gli altri in termini assistenzialistici, che non incidono a livello di restituzione di diritti e di responsabilità sociale e civica. La categoria cristiana del "farsi prossimo" ha in sé una forte valenza interculturale in quelle letture come quella intitolata "Il buon Sa-

maritano" in cui l'istanza di ascolto, dialogo, interazione è riconosciuta a tutti, anche allo "straniero".

Le indicazioni di attività per gli alunni sono sempre presenti e mirano a sviluppare curiosità e desiderio di ricerca; da sottolineare in senso positivo la richiesta frequente di coinvolgimento personale nella riflessione sui propri sentimenti e comportamenti.

3.3. I Sussidiari[50]

Nella presente ricerca sette sussidiari sono stati oggetto di studio, per un numero di 2.880[51] pagine esaminate, pari a 49,45% del totale 5.824 [52].

In questa sezione una trattazione completa di tutti i testi analizzati avrebbe richiesto uno spazio più ampio di quello disponibile, per cui si è ritenuto opportuno presentare in modo esteso i volumi appartenenti ai tre sussidiari più utilizzati nella scuola primaria della regione Marche e precisamente: "Scacco matto"; "Sapere e saper fare"; "Io scopro"; per i restanti volumi oggetto d'indagine, si è provveduto ad una sintesi complessiva più concisa.

Per tutti i sussidiari analizzati ci si è soffermati sulle parti dedicate alla storia, geografia, Studi sociali[53].

"Scacco matto"

I volumi terzo, quarto e quinto dei sussidiari "Scacco matto", coordinati da Luigino Quaresima e Giuliano Fratoni, Ed. Raffaello, Monte San Vito (AN), 2001, sono corredati da una guida per l'insegnante, che prospetta una programmazione delineando indicatori, obiettivi, attività d'ogni disciplina e riporta schede con brani di vario genere per approfondire ed ampliare alcuni argomenti. Ci sono anche tre quaderni per alunni con esercizi di verifica. Nella presentazione dell'opera i curatori asseriscono che il progetto educativo "Scacco Matto" può far sì che il bambino acquisisca

[50] La revisione finale di questa sezione è a cura della prof.ssa Mariella Pratissoli, esperta di Educazione interculturale per CVM.

[51] La somma totale delle pagine analizzate sono state: storia 1.415, geografia 1.334, Studi sociali 131.

[52] Si precisa che, nel rispetto della normativa ministeriale, le pagine dei singoli sussidiari di terza classe sono 224, di quarta classe 288 e di quinta classe 320.

[53] Tra tutti i temi trattati dai sussidiari, gli argomenti ritenuti più significativi ai fini della ricerca sono stati: per la storia della classe terza: "Greci", "Etruschi", "Romani"; per la classe quarta: "Cristianesimo", "Barbari", "Arabi", "Sacro Romano Impero", "Crociate", "Scoperte geografiche", "Civiltà precolombiane"; per la quinta classe: "Prima e seconda rivoluzione industriale", "Colonialismo", "Fascismo", "Seconda guerra mondiale", "Dopoguerra .no ai giorni nostri"; per la geografia di classe quarta: l'"Italia"; per la classe quinta: l'"Europa" e il "Mondo"; per gli Studi sociali tutti gli argomenti presenti nei tre sussidiari. Le analisi dettagliate, per qualunque esigenza di consultazione, restano a disposizione presso l'IRRE Marche.

nel corso dei tre anni «una visione globale della convivenza democratica in quanto ogni aspetto differenziato della singola disciplina, come pure qualsiasi argomento particolare, ha modo di essere ricondotto ad un'unitarietà non formale, ma consapevole e condivisa», secondo le stesse indicazioni ministeriali (L. n. 30 del 10.2.2000) che invitano a programmare le discipline per ambiti strettamente coordinati. Una mappa introduttiva ne dà ragione collegando l'ambito storico, geografico e sociale alle categorie ordinatrici di tempo, spazio e società "per ricostruire la storia, scoprire la geografia e vivere con gli altri". Le tre discipline seguono un percorso caratterizzato da due aspetti fondamentali: *la linearità* per acquisire il concetto di sviluppo e *la concatenazione* per i rapporti di causa ed effetto. I contenuti presentano argomenti essenziali "in modo semplice ed accessibile" e sono corredati da una serie di rubriche ricorsive del tipo: "Lo sai che..?" per sollecitare la curiosità del bambino; "Leggi il documento" per valorizzare le fonti storiche; "Pagine della vita quotidiana" con risvolti pratici in corrispondenza della narrazione dei vari periodi storici; "Riordina le idee" per facilitare il lavoro di sintesi; "Il taccuino del viaggiatore" per rendere attivo e partecipe il bambino all'interno di un percorso ambientale. I testi sono arricchiti da disegni, foto, cartine storiche, geografiche e tematiche e, per rendere visibili immediatamente i dati del testo, sono presenti anche grafici e tabelle. Per quanto concerne l'impostazione dei temi trattati permane la suddivisione per materie e, al loro interno, la tradizionale presentazione per argomenti staccati e susseguenti. Il volume di classe terza dedica 61 pagine alla storia, 5 agli Studi sociali, 46 alla geografia. Il volume di classe quarta 68 alla storia, 4 agli Studi sociali, 72 alla geografia. Il volume di quinta è formato da 80 pagine di storia, 6 di Studi sociali e 74 di geografia[54].

Storia in "Scacco matto", volume terzo

Il sussidiario di classe terza, nella sezione dedicata alla storia (pp. 113-173), presenta una parte iniziale intitolata "Per entrare nella storia" che introduce il metodo storico partendo da eventi contemporanei: dalla storia dell'alunno e della sua famiglia e da quella della società per arrivare al concetto di tempo e alle fonti d'informazione d'oggi e del passato. Di

[54] Tutti i volumi esaminati sono composti rispettivamente da 224 pagine per la classe III, 288 per la classe IV e 320 per la classe V, come da normativa ministeriale che definisce il numero fisso di pagine.

seguito si entra nella "Storia della terra" con la presentazione del Big Bang e la comparsa nella preistoria dell'uomo, per poi narrare le prime civiltà legate al bacino mediorientale della Mesopotamia e del Mediterraneo. L'ottica resta quella lineare legata a criteri di successione per cui le singole civiltà sono raccontate sulla linea del tempo: prima i Sumeri, poi i Babilonesi, gli Assiri, gli Egizi cui seguono i Fenici, i Greci e, infine, i popoli italici con gli Etruschi e i Romani. È presente anche un cronogramma che visualizza i percorsi, dimostrando la contemporaneità d'alcune civiltà sviluppatesi in luoghi diversi. La narrazione è cronologica di tipo evolutivo; lo spazio interessato è sostanzialmente legato al bacino del Mediterraneo. Ai fini della ricerca si analizzano i Greci, gli Etruschi, i Romani.

I Greci

I. S. L'Unità d'analisi, che comprende otto pagine (pp. 151-158), si articola in cinque paragrafi: "I Greci: il territorio"; "Due poleis a confronto"; "L'acropoli, l'agorà e le case"; "Le colonie"; "I Greci: artisti, eroi, atleti". Una pagina intitolata "Andiamo" dedicata ai giochi olimpici e la rubrica "Riordina le idee" di sintesi e verifica, chiudono l'argomento. L'Unità è corredata da due carte geografiche, fotografie, disegni, documenti riproducenti monumenti, statue, pitture quasi tutti con didascalie. Le due cartine consentono una rappresentazione particolareggiata della Grecia e una relazione della sua collocazione nel Mediterraneo, mentre i documenti, soprattutto quelli pittorici legati a decorazioni vascolari, hanno lo scopo di illustrare scene della vita e della cultura greca. Due finestre d'approfondimento rappresentano la leggenda del labirinto di Creta e la storia del cavallo di Troia; le rubriche "Le parole della storia" chiariscono i termini di *monarchia, aristocrazia, democrazia, repubblica;* "Lo sai che?" richiama l'attenzione sul nome degli dei greci. Ci sono tre schede di "Attività": la prima che invita a riflettere sul valore della democrazia paragonando quella ateniese - che esclude donne, schiavi e stranieri - con quella attuale rispetto alla posizione delle donne e alla presenza o assenza di schiavi; la seconda che chiede di identificare le varie zone della *polis*; la terza che propone di osservare il disegno di un vaso e di riconoscere la tipologia delle figure. La parte dedicata alla sintesi di "Riordina le idee" presenta una mappa riassuntiva in relazione agli indicatori *territorio, forma di governo, caratteristiche* e una linea del tempo che va dal 2000 a.C. all'anno zero.

Conclude l'Unità la verifica che invita l'allievo a leggere un documento e a rispondere ad un questionario con le voci "vero-falso" per accertare il grado d'apprendimento.

I.C. La cultura del popolo greco emerge attraverso la rappresentazione del territorio con le sue risorse, il concetto di *polis*, il confronto tra le diverse organizzazioni delle due più importanti società quali Sparta ed Atene. In particolare sono messi in rilievo gli elementi d'unione delle varie *poleis*: lingua, arte, teatro, sport, religione con particolare riferimento ai poeti, agli storici e ai filosofi. Nel complesso ne emerge un popolo abbastanza coeso, ricco di qualità positive sul piano culturale: un popolo d'artisti, eroi, atleti come si ricava dalla varietà degli interessi presenti nei vari campi, cui sono dedicate tre pagine su otto. I temi, in un processo d'estrema semplificazione a misura di bambini di terza elementare, sono trattati in modo lineare, senza legami di causa ed effetto o approfondimenti problematici che inducano interrogativi, dibattiti, confronti. Se la semplicità di linguaggio è apprezzabile, la dimensione meramente espositiva rischia di diventare semplicistica, perché priva dello spessore che caratterizza la costruzione degli eventi storici. La narrazione è, infatti, prevalentemente sincronica, in quanto non s'indicano le trasformazioni e le diverse tappe di una storia che va dal 2000 all'anno 0 a. C.. Nel testo i Greci appaiono in una dimensione autoreferenziale, senza alcun contatto con altre culture; anche quando si afferma che furono spinti ad emigrare in altre terre non si fa cenno alle modalità di realizzazione. Non compare nessun approfondimento d'alcuni spunti che potevano diventare stimoli educativi a carattere multiculturale o interculturale, magari sul tema *inclusione/esclusione,* laddove si afferma che né gli schiavi, né le donne, né gli stranieri potevano partecipare alla vita politica oppure che le scuole erano riservate solo ai maschi. La presentazione dell'argomento risulta abbastanza tradizionale, perché resta legata ad un passato di cui non si analizzano le tracce nel presente, se non nella domanda nella quale si chiede se le donne oggi siano escluse dalla vita pubblica come quelle greche. La mancata contestualizzazione della schiavitù nel mondo greco rende generica la domanda *se oggi esistano gli schiavi* con il rischio di favorire stereotipi sul problema dell'uomo libero e non.

S. L'Unità segue una visione tradizionale della storia che tende ad esaltare gli aspetti della cultura greca secondo parametri che rischiano di di-

ventare stereotipi. Non si evidenziano stimoli d'Educazione multi o transculturale, neppure nei casi in cui se ne offriva l'opportunità.

Gli Etruschi

I. S. L'Unità d'analisi di due pagine (pp. 160-161), dedicata alla cultura etrusca, è introdotta da una cartina che elenca i vari popoli presenti anticamente nella penisola italica e si articola in quattro paragrafi intitolati: "Tante città indipendenti", "Geniali costruttori", "La vita", "La religione". I testi verbali sono accompagnati da una cartina dell'Italia, che evidenzia l'espansione etrusca, e fotografie della porta di Volterra, del sarcofago degli sposi di Cerveteri e di una pittura con uccelli. Il disegno di una chiave di volta a sostegno dell'arco completa l'apparato iconografico. Due rubriche "Lo sai che?" offrono approfondimenti: la prima sulla tecnica dell'arco e la seconda su quella della scrittura. La finestra "Attività" promuove un confronto tra il popolo greco e quello etrusco.

I.C. La rappresentazione della civiltà etrusca è prevalentemente sincronica, giacché non si presentano le trasformazioni e le permanenze, ma si citano gli eventi senza i relativi processi di costruzione. La storia è vista nel passato senza riferimenti ad una contemporaneità in grado di valorizzare le tracce che oggi ne trattengono il senso. Si menzionano il sistema politico e l'aspetto religioso fino a contemplare alcuni elementi della cultura espressiva. Il modo di vivere è descritto nell'illustrazione di una vita spensierata e lussuosa e nel ruolo importante della donna, riconosciuta anche nella vita pubblica. I valori di cui questa società è portatrice sono da collegare al culto dei morti e alle abilità degli etruschi quali navigatori, commercianti, agricoltori e, soprattutto, abili costruttori, come dimostra l'originalità delle strutture architettoniche. Se le necropoli, lo spirito religioso e le strutture architettoniche attestano gli aspetti evoluti di questa civiltà, la presenza di una società stratificata gerarchicamente evidenzia l'attribuzione del benessere a vantaggio dei ricchi e a carico di numerosissimi schiavi. I contatti con gli altri popoli italici passano attraverso la logica d'espansione e di conquista in relazione ad un'organizzazione superiore dal punto di vista bellico. Nel complesso traspare l'immagine di un popolo ricco, colto, potente che ha lasciato ampie testimonianze nella pittura, scultura, architettura. Risulta interessante il confronto con la cul-

tura greca nella sezione "Attività", anche se il paragone non stimola ad un'analisi della specificità dei contesti in quanto richiede una semplice risposta affermativa o negativa.

S. La civiltà etrusca è esaltata in relazione ad un canone interpretativo etnocentrico che legittima la conquista dal punto di vista di chi la compie per l'affermazione della propria grandezza. Interessante è il rapporto tra vita e religione, che si evidenzia nella necessità di costruire necropoli per garantire l'istanza di sopravvivenza, in grado di accomunare tutti gli uomini nel corso dei secoli in una dimensione di Educazione transculturale.

I Romani

I.S. L'Unità d'analisi si sviluppa in nove pagine (pp.162-173) e si divide in due sezioni principali, "I Romani: le origini" e "Nasce l'impero", articolate in una serie di paragrafi. Nella prima sezione, dopo un riferimento all'ambiente naturale, si delinea lo sviluppo dei Romani dalle origini leggendarie alla monarchia, alla repubblica sino alle guerre civili e di conquista del Mediterraneo, evidenziandone i caratteri dell'organizzazione politica, sociale e militare. Nella seconda, dopo la descrizione della nascita dell'Impero con Augusto, sono presentati gli aspetti più significativi della vita all'interno della società: famiglia, scuola, religione, costumi. Si conclude con un cenno alle opere edilizie: case, teatri, acquedotti, strade. Ciascuna parte è completata da un apparato iconografico costituito da disegni, fotografie, cartine con didascalie esplicative. Un cronogramma colloca sulla linea del tempo gli eventi dai primi insediamenti alla nascita dell'impero. Completano l'Unità le rubriche: "Leggi il documento", "Attività", "Lo sai che?". Chiudono il capitolo la pagina di "Andiamo" che porta l'allievo nell'anfiteatro Flavio alla presenza di gladiatori e di "Riordina le idee" in cui ci sono esercizi di sintesi e di verifica di tutta l'Unità.

I.C. La società romana è presentata come ben organizzata politicamente e militarmente grazie ad istituzioni, classi sociali e ruoli ben definiti. La famiglia, la scuola, la religione, le opere pubbliche, le reti di comunicazione stradale, l'imponenza degli acquedotti sono la testimonianza di una vita civile che denota un'elevata organizzazione anche culturale. Contraddicono questo quadro le lotte sociali tra partiti politici, le guerre civili, la presenza degli schiavi, il potere dispotico del *pater familias*, le *insulae* malsane e poco sicure. Tuttavia la presentazione narrativa e descrittiva dei

vari sistemi - da quello politico a quello economico, religioso e culturale - non consente di coglierne le relazioni e le interdipendenze. Nella cultura materiale emerge un'attenzione legata al benessere del corpo, all'interesse per le feste, per i banchetti e per gli spettacoli, ma anche per la realizzazione d'opere di pubblica utilità quali acquedotti e reti stradali. L'ottica storica resta comunque quella di un popolo che conquista senza che si evidenzi la complessità dei processi bellici e conflittuali di una società la cui struttura è sostanzialmente gerarchica, come attestano la divisione in classi e la stessa organizzazione familiare. I contatti con le altre culture sono prevalentemente militari e coloniali ed i confini sono considerati limiti politici all'espansione romana. Anche nel caso in cui si afferma che i Romani assunsero dai Greci le loro divinità non si specificano i processi di scambi ed interazioni che caratterizzarono le due civiltà. La narrazione, in generale diacronica, non evidenzia le permanenze ed i mutamenti, in quanto presenta gli eventi più che le dinamiche degli stessi. Le attività didattiche sono in linea con un metodo trasmissivo-assertivo.

S. La civiltà romana è descritta secondo una visione tradizionale ed etnocentrica. Gli altri popoli si identificano col loro territorio, in quanto oggetto di conquista da cui trarre province per incrementare la potenza romana e schiavi da adibire alle più svariate funzioni, non necessariamente in ruoli sociali più bassi. È del tutto assente o scarsa l'analisi dei contributi dati a Roma in particolare da Etruschi, Greci, Cartaginesi, la cui trattazione avrebbe favorito un approfondimento del problema dei meticciamenti. Così come non si è colta l'opportunità offerta dal problema della cittadinanza romana e dei maestri, in prevalenza schiavi greci, per riflettere sulle identità multiple.

Storia in "Scacco matto", volume quarto

Il sussidiario suddivide in unità tematiche gli argomenti, seguendo l'approccio utilizzato per la storia nel terzo volume. Tuttavia uno sguardo alla programmazione contenuta nella guida per gli insegnanti evidenzia le variazioni nell'ambito degli obiettivi, in particolare in riferimento a quelli della correlazione, dell'interdipendenza degli eventi e dell'individuazione di problemi che presuppongono l'inizio di un approccio didattico critico, non ancora presente nel precedente volume. Le diciotto unità (pp. 145-212) seguono l'ordine cronologico e percorrono il periodo dall'espansione del-

l'impero romano sino al '600, in sei sezioni, completate da quadri di sintesi e verifica delle conoscenze dal titolo "Riordina le idee". I temi riguardano l'impero romano; l'età medievale caratterizzata dal monachesimo, dall'invasione araba, dai Franchi, dal feudalesimo e dai Normanni; le signorie e i principati con l'affermazione della cultura rinascimentale; la scoperta delle nuove terre; il passaggio dal Cinquecento al Seicento con l'affermazione del Barocco e della scienza sperimentale. Nella presente analisi saranno esaminate le Unità riguardanti: "Il cristianesimo"; "Le invasioni barbariche"; "Gli Arabi"; "Il Sacro romano impero"; "Le Crociate"; "La scoperta delle nuove terre".

Il Cristianesimo

I.S. L'Unità di due pagine (pp. 149-150) è intitolata "La nascita del Cristianesimo" e comprende la sua diffusione e le conseguenti persecuzioni fino alla sua proclamazione come religione di stato. Viene presentata la predicazione di Gesù nella Palestina, provincia romana sotto l'imperatore Augusto, e l'ostilità che trova nelle autorità il suo messaggio d'amore fino alle accuse di nemici dello stato, rivolte dai Romani ai cristiani, con le conseguenti persecuzioni, in particolare da parte di Nerone e Diocleziano. Gli editti di Costantino e Teodosio riconoscono rispettivamente la libertà di culto e il ruolo di religione di stato al Cristianesimo. Accompagnano il testo sei immagini con didascalie - di cui non si citano le fonti - raffiguranti simboli, apostoli e martiri cristiani, cui si contrappone la riproduzione di una moneta con l'effigie dell'imperatore Costantino. Completa l'apparato iconografico una linea del tempo che va dalla nascita di Cristo all'editto di Teodosio e che rientra in una delle due schede di "Attività" per la verifica delle conoscenze acquisite.

I.C. La religione cristiana viene vista come portatrice di valori, quali l'amore, la fratellanza, l'uguaglianza, considerati in un'ottica diversa da quella romana. L'impatto del messaggio di Cristo sulla società del tempo è di forte rottura con conseguente opposizione dei sacerdoti ebraici e delle autorità romane, che lo condannano a morte. La presentazione degli eventi è di stampo prevalentemente "catechistico", in quanto non si contestualizza né si storicizza la figura di Gesù Cristo ed il suo messaggio è fuori dalle coordinate temporali e storiche. Si citano gli imperatori romani, ma non si delineano gli intrecci politici ed economici che determinano prima

le persecuzioni e poi la legittimazione fino all'elevazione del Cristianesimo a religione di stato. La presentazione resta prevalentemente statica pur in un approccio diacronico, in quanto mancano le dinamiche processuali e complesse delle trasformazioni. La sequenzialità non arriva ad attestare le permanenze, i cambiamenti e le relative direttrici. Lo stesso spostamento della predicazione dalla Palestina alla Roma delle persecuzioni è esposto in modo narrativo-cumulativo e non favorisce un'analisi delle coordinate spaziali e temporali.

S. Il messaggio d'amore, fratellanza, uguaglianza, giustizia depone a favore di un approccio d'Educazione interculturale basato sulla relazione e sull'arte dell'incontro, sostanzialmente estraneo a visioni di supremazia, di dominio e di potere dell'uomo sull'uomo. Resta incerta la capacità dell'Unità di arrivare allo scopo per la mancanza di un metodo storico con funzione di problematizzazione dei contenuti.

Le invasioni barbariche

I.S. L'Unità di tre pagine (pp. 153-155) rientra nel capitolo "La crisi dell'impero romano" che comprende "I Germani", "Le invasioni barbariche", il "Tragico 476 d.C.". Dei Germani sono citati i Goti, i Visigoti, i Vandali, gli Ostrogoti, i Sassoni, denominati tutti dai Romani *barbari* per la diversità di lingua, tradizioni, costumi, che sono sinteticamente illustrati insieme agli usi. Segue la presentazione delle invasioni con la specificazione della causa, l'elenco dei vari popoli invasori in ordine di tempo e le conseguenze fino alla caduta dell'impero romano e alla costituzione dei regni romano-barbarici. Conclude l'Unità un bilancio intitolato "L'eredità dei barbari", in cui da un lato si evidenzia il notevole regresso provocato dall'avvento dei barbari nel modo di vivere della gente e dall'altro si riconosce agli stessi il merito di avere introdotto nuove tecniche, tradizioni, abitudini e, infine, parole ancora d'uso comune. La parte verbale è completata da un disegno che riproduce un villaggio barbaro, da una cartina che mostra le direttrici delle invasioni barbariche, da un quadro con didascalia che presenta l'incontro di Attila con Leone Magno, da una foto del mausoleo di Teodorico e da esempi d'oreficeria barbarica. Completa l'apparato iconografico una linea del tempo con gli eventi più significativi che vanno dal 31 al 476 d.C.. Associata a due finestre di "Attività", caratterizzate da domande di verifica di conoscenze date, c'è la rubrica "Leggi il documento" che pone quesiti

di comprensione su un testo di Giulio Cesare riguardante la descrizione della vita dei Germani.

I.C. La cultura dei popoli germanici è presentata come più arretrata nella forma espressiva e nelle istituzioni rispetto a quella romana («essi erano privi di scrittura e di leggi codificate»), ma si riconosce che essi erano forti e valorosi. Inoltre sono evidenziate nuove conoscenze e nuove abitudini di cui i Germani sono portatori e che entrano a far parte della cultura materiale del tempo (*sella, staffa, pantaloni, lavorazione del luppolo, burro…).* D'altra parte la superiorità della cultura romana è riconosciuta dagli stessi re barbari come nel caso di Teodorico. Si citano gli aspetti militari che caratterizzano le invasioni, mentre sono appena accennati i sistemi politici, sociali ed economici. Le tappe delle invasioni, pur essendo narrate in modo diacronico, restano legate ad affermazioni generiche che non ne evidenziano i processi di trasformazione né le peculiarità legate alle diverse invasioni. Interessante è la motivazione che viene addotta alla fuga in massa dei Germani dai loro territori: una pressione violenta da parte degli Unni che non lascia altra scelta per la loro salvezza che l'invasione del territorio romano. Nell'ottica interculturale è estremamente significativa la costituzione dei regni romano-barbarici che mostrano un incontro tra diverse culture. Altrettanto importante è evidenziare i meticciamenti culturali operati dallo scambio di tecniche ed innovazioni nel settore dell'abbigliamento, della produzione agricola ed artigianale. Tale riconoscimento permette una riflessione ed un collegamento tra passato e presente ed avvia un'attualizzazione della pagina storica.

S. L'Unità offre una serie di spunti interessanti per avviare una presa di coscienza che i meticciamenti e gli scambi sono una valida base per un approccio all'Educazione interculturale.

Gli Arabi

I.S. Le due pagine (pp. 166-167) dedicate alla cultura degli Arabi comprendono due argomenti, "I Beduini" e "Maometto". Dopo una breve descrizione degli uomini del deserto, nomadi e divisi in tribù spesso in lotta tra loro, si passa alla presentazione del profeta Maometto e della sua opera d'unificazione del popolo in nome di Allah, fino alla conquista di un immenso impero da parte dei califfi. Sotto le voci "Islamismo" e "La cultura araba" il testo dà informazioni sui principi del Corano e sulle regole di vita

del buon musulmano, sugli apporti culturali nei paesi europei conquistati e sui caratteri della dominazione araba in particolare in Sicilia. Una cartina presenta il territorio degli Arabi e i luoghi da loro occupati. L'immagine di un dipinto mostra Maometto di fronte alla Kaaba che custodisce la *pietra nera,* mentre una foto rappresenta una fila di musulmani che pregano oggi davanti alla Kaaba. Un tappeto per la preghiera e la moschea di Omar a Gerusalemme completano l'apparato iconografico. La rubrica "Lo sai che?" approfondisce le informazioni sull'ègira come data di riferimento del calendario arabo; quello di "Attività" pone domande di verifica.

I.C. Gli Arabi vengono raffigurati alle loro origini come un popolo bellicoso di beduini, pastori e nomadi, in seguito come un popolo unito di coltivatori ed allevatori, di commercianti e produttori di tappeti e gioielli, di costruttori ed architetti, di navigatori e geografi, di matematici ed astronomi. Il testo riconosce la grandezza della cultura araba soprattutto negli scambi con la civiltà occidentale. La narrazione non chiarisce tuttavia i processi di formazione di una cultura così ricca con il rischio di passaggi improvvisi ed ingiustificati. In poche righe si parte dai pastori beduini per arrivare ai raffinati artisti e grandi matematici. La genericità delle affermazioni si ritrova anche nella carta geografica che rappresenta l'espansione araba senza riferimenti cronologici. Lo stile assertivo non chiarisce la complessità di atteggiamenti contrastanti ricondotti alle norme del Corano che, pur nell'esortazione alla pietà e all'ubbidienza del divino, sembrano legittimare anche le guerre contro gli infedeli. La narrazione, come conferma il messaggio iconico, è sostanzialmente tradizionale con qualche elemento di attualizzazione: la Kaaba, infatti, resta il centro della preghiera dei musulmani di ieri e di oggi. I rapporti presentati tra gli arabi e gli altri popoli sono oltre che militari anche economici, culturali ed artistici. La comparazione tra il mondo arabo e quell'occidentale di "Lo sai che?" rimanda all'istanza di riconoscere come "anno zero" quello significativamente segnato dalla nascita di Cristo per i cristiani e dalla fuga di Maometto per gli islamici. Tale riflessione meriterebbe un approfondimento che offrisse alla comparazione uno spessore storico-culturale.

S. L'Unità di analisi ha un approccio fondamentalmente di Educazione multiculturale con alcuni aspetti di interculturalità nella dimensione degli scambi e meticciamenti.

Il Sacro romano impero

I.S. Al Sacro romano impero, come argomento specifico, è dedicato un solo paragrafo all'interno della trattazione dei Franchi che comprende una sezione su Carlo Magno ed una sulla rinascita carolingia. L'Unità di analisi può estendersi anche al Feudalesimo laddove si tratta dell'organizzazione dell'Impero da parte di Carlo Magno (pp. 168-173). Le ultime due pagine "Dove andiamo?" sono dedicate alla descrizione di un castello feudale, realizzato con la tecnica del disegno che ne mostra le varie parti. Una cartina evidenzia l'estensione del Sacro romano impero in rapporto ai possedimenti bizantini, al territorio dello stato della chiesa e ai possedimenti arabi. L'apparato iconografico è ricco di numerose immagini, foto, disegni, riproduzioni con didascalie, ma senza riferimento alle fonti. Le schede di "Attività" sono finalizzate alla verifica delle conoscenze e alla riflessione sulle caratteristiche del sistema feudale rispetto a quello odierno. Una finestra "Leggi il documento" riporta la descrizione che di Carlo Magno fa lo storico Eginardo.

I.C. Attraverso la figura di Carlo Magno, presentato come difensore della cristianità, si delineano i rapporti con gli Arabi e i Longobardi che rappresentano i primi una minaccia per il cristianesimo ed i secondi per lo stato della chiesa. La vittoria militare su tali popolazioni legittima la costituzione del Sacro romano impero, la cui potenza è confermata dalla rinascita culturale e dall'organizzazione politico-militare che ne garantisce l'unità. Il sistema politico è quello feudale descritto in modo dettagliato, sottolineando i legami tra il feudatario ed i diretti dipendenti secondo una scala gerarchicamente connotata. L'organizzazione sociale rafforza la struttura piramidale basata sul duro lavoro dei contadini, artigiani e soprattutto dei servi della gleba, quest'ultimi venduti ed acquistati come proprietà del signore. Emerge un modo di vivere rigidamente organizzato, caratterizzato da rapporti di sottomissione e dal forte legame con la terra. Si evidenzia la durezza delle condizioni di vita dei contadini e dei servi della gleba, da cui si deduce l'esistenza di una profonda ingiustizia sociale, anche se non si coglie la complessità delle motivazioni che la determinano. L'impostazione chiusa della società feudale si coglie sia nel sistema politico accentrato ed autoritario, sia nella stessa architettura del castello feudale. In generale gli elementi caratterizzanti il Sacro romano impero rispondono ad una visione tradizionale, che illustra i caratteri di

un fenomeno durato diversi secoli con affermazioni estremamente generali, secondo un approccio prevalentemente statico-narrativo. L'attualizzazione di alcuni aspetti economici, richiesta nell'esercitazione didattica, rimanda ad un'attività di ricerca più approfondita da parte degli alunni, in quanto il testo non offre elementi di conoscenza in tal senso.

S. Emerge una trattazione che elude fondamentalmente il confronto tra culture e popoli in linea con un approccio essenzialmente etnocentrico.

Le Crociate

I.S. L'argomento è trattato in una sola pagina (pag. 184) e ruota intorno alle vicende e ragioni che hanno spinto i crociati a liberare la *terra santa*, occupata dai Turchi. Sono descritte più dettagliatamente solo la spedizione di Pietro l'eremita e di Goffredo da Buglione. Il testo verbale è completato da un'icona che raffigura l'assedio di Gerusalemme e un'altra che ritrae un soldato crociato in atteggiamento di preghiera. La rubrica "Attività" pone domande per verificare la comprensione dei contenuti.

I.C. La conquista della *terra santa* è presentata in maniera diacronica, ma senza rimandare ad un processo che consenta l'approfondimento delle ragioni che hanno originato il problema dell'alternanza di popoli nell'appropriazione di quel territorio. Si parte dagli Arabi, di cui si evidenzia l'atteggiamento più permissivo e pacifico nei confronti dei cristiani che visitavano i luoghi santi, per passare ai Turchi più violenti e venali nei loro confronti. Il tono narrativo assume un approccio cumulativo che elude collegamenti in grado di descrivere i mutamenti storici. La simbologia della croce, presente nell'armatura, attribuisce all'impresa dei cristiani una sorta di necessità che trova nella fede sostegno e forza, sulla linea dell'appello di Papa Urbano II. Tuttavia non si tace sulle stragi compiute dai Crociati fra le popolazioni di Gerusalemme e si evidenziano le motivazioni politiche ed economiche che spinsero sia feudatari sia servi della gleba verso la *terra santa*, una direttrice di importante traffico commerciale.

S. La pagina dedicata alle Crociate è narrata in modo prevalentemente etnocentrico, perché si tende a giustificare la guerra di liberazione della *terra santa*. Tuttavia il docente sensibile all'Educazione alla pace può tenere presenti le motivazioni economiche e politiche per delegittimare ogni guerra, giacché anche quella che si definisce *giusta e santa* sottende ben altre ragioni.

Alla scoperta di nuove terre

I.S. L'argomento è sviluppato in sei pagine (pp. 202-207) attraverso quattro paragrafi: "Nuove tecniche di navigazione"; "La scoperta dell'America"; "La corsa alle esplorazioni"; "Le civiltà precolombiane". Gli stimoli fondamentali ai viaggi verso terre sconosciute sono legati all'invenzione di nuove tecniche nautiche e all'esigenza di trovare vie commerciali alternative, eludendo i divieti dei Turchi, presentati come conquistatori del Medio Oriente. Ampio spazio è dedicato all'impresa di Cristoforo Colombo e alle sue conseguenze in Europa e nelle terre scoperte. In proposito si offre uno sguardo conoscitivo sulle civiltà precolombiane per rendere conto del loro livello di sviluppo. L'apparato iconografico è ricco d'immagini, disegni e riproduzioni. Una carta dell'America con la localizzazione delle popolazioni americane prima della scoperta del Nuovo Continente completa l'apparato assieme ad un'altra che illustra i percorsi dei quattro viaggi di Cristoforo Colombo. "Leggi il documento" riporta un brano del diario di Cristoforo Colombo e la descrizione di Tenochtitlan, capitale degli Atzechi, da parte di Bartolomeo De Las Casas. Le rubriche di "Attività" pongono domande di verifica servendosi anche di una cartina. La pagina di "Riordina le idee" presenta una mappa di sintesi del capitolo ed una linea del tempo dal 1487 al 1552 da completare inserendo i vari viaggi.

I.C. La cultura *altra* è descritta come primitiva dai conquistatori spagnoli e portoghesi ai loro contemporanei secondo canoni etnocentrici che considerano inferiori i soggetti "diversi". La riflessione critica del testo riabilita le culture precolombiane, mentre reputa crudeli i conquistatori che agirono in modo violento e bellicoso arrivando al genocidio di popolazioni deboli ed indifese. Quest'approccio contrasta con una visione tradizionale ed attesta una trasformazione che sta caratterizzando l'interpretazione dell'occidente e sta restituendo dignità alle popolazioni indigene. Siffatta apertura resta legata al passato senza proiettarsi sul presente, per interrogarsi su possibili reiterazioni d'atteggiamenti di sopraffazione e dominio di soggetti che, pur in ambienti diversi, sono anche oggi considerati primitivi. Interessante è la pista che evidenzia gli scambi e le contaminazioni che hanno caratterizzato l'incontro tra il Vecchio ed il Nuovo Mondo.

S. La condanna dell'etnocentrismo e la via degli scambi commerciali stimolano l'incontro nella reciproca valorizzazione in linea con l'Educazione interculturale.

Storia in "Scacco matto", volume quinto

Il volume di classe quinta è suddiviso in sei sezioni per un totale di 80 pagine (pp. 161-240) che trattano argomenti specifici in relazione agli avvenimenti che hanno interessato, dal Settecento ai giorni nostri, l'Italia, l'Europa e il resto del mondo con particolare attenzione verso gli Stati Uniti. I rimandi alla scena mondiale sono tuttavia sempre collegati agli eventi storici del mondo occidentale. Le sezioni sono dedicate alle Rivoluzioni industriali, alla Rivoluzione francese e a quell'americana, al Risorgimento e al processo d'unificazione dell'Italia, alle due guerre mondiali, al dopoguerra fino ai nostri giorni. Ogni sezione si conclude con "Riordina le idee", sintesi e verifica di tutti gli argomenti trattati, ed una linea del tempo per collocarli in ordine cronologico corretto. Gli argomenti analizzati sono: "La prima rivoluzione industriale"; "La seconda rivoluzione industriale"; "Il Colonialismo"; "Il fascismo"; "La seconda guerra mondiale"; "Il dopoguerra: dal 1945 ad oggi".

La prima rivoluzione industriale

I.S. L'argomento è trattato in due pagine (pp. 166-167) di cui la prima comprende "I mutamenti sociali ed economici", mentre la seconda dal titolo "Vita da... operaio!" tratta delle condizioni di vita degli operai in fabbrica e a casa. Il testo presenta le trasformazioni nei sistemi di produzione legati ai processi tecnici e scientifici e le conseguenze nel mondo del lavoro per l'introduzione delle macchine. L'apparato iconografico è limitato a tre immagini: una locomotiva a vapore; un telaio meccanico; donne al lavoro. La rubrica "Lo sai che?" informa sulle invenzioni della macchina a vapore per opera di James Watt. Gli spazi di "Attività" chiedono all'allievo di compilare un questionario di confronto tra le attività dell'artigiano e quelle dell'operaio e di osservare la foto di due bambini in miniera per riflettere sulle loro condizioni di vita.

I.C. La prima rivoluzione industriale viene collegata agli eccezionali progressi tecnici e scientifici e se ne illustrano gli effetti di maggior produzione, di arricchimento della classe imprenditoriale, nonché della capacità delle macchine di ridurre il lavoro dell'uomo. I dati sono forniti in modo sequenziale e con una logica cumulativa che non mette in gioco processi più complessi. Ci si sofferma sugli effetti negativi provocati dalla macchina sulla vita dell'uomo, ma la separazione delle informazioni non favori-

sce una logica sistemica che consenta di costruire le relazioni tra i fenomeni e l'individuazione di nessi causalistici alla base dei disagi della classe operaia. Dei mutamenti si citano gli effetti, ma non si colgono i processi. La Rivoluzione viene presentata nell'arco di una realtà circoscritta senza correlazioni con il presente. Lo stesso sfruttamento dei minori appare come un problema legato al passato. Il messaggio che ne deriva è positivo rispetto al progresso economico che produce ricchezza, riservata tuttavia ad una classe privilegiata, quella imprenditrice, cui è legato il cambiamento stesso. In "Vita da... operaio!" i lavoratori non sono, infatti, presentati all'interno della società industriale come soggetti attivi, ma solo in quanto esecutori di compiti assegnati da sorveglianti e padroni.

S. L'Unità di analisi, pur rilevando le difficoltà ed i disagi della classe operaia, evidenzia soprattutto gli aspetti positivi della cultura tecnica e scientifica secondo un'ottica eurocentrica legata ad un concetto di sviluppo puramente economico.

La seconda rivoluzione industriale

I. S. L'Unità d'analisi si sviluppa in due pagine (pp. 190-191) suddivise in quattro paragrafi: "I progressi della scienza"; "La viabilità"; "La medicina"; "Acciaio ed energia elettrica". È centrale, nella trattazione, l'analisi delle invenzioni legate ai progressi della scienza e le loro conseguenze sulla qualità della vita, sull'organizzazione della società e sulla ristrutturazione del territorio. Particolare rilievo è dato ai progressi in campo medico e bio-chimico, grazie a Pasteur e ai coniugi Curie. L'apparato iconografico è costituito da un manifesto per pubblicizzare il cinema e da immagini relative ai primi telefoni, alle prime automobili, all'industria dell'acciaio e alle prime vaccinazioni. La rubrica "Attività" presenta un questionario per un confronto tra la prima e la seconda rivoluzione industriale.

I.C. Del progresso scientifico è illustrata l'importanza attraverso le invenzioni, che sono alla base del modo di vivere attuale. I protagonisti del cambiamento sono dunque scienziati, medici, inventori del mondo occidentale e le loro scoperte, pur d'importanza fondamentale, non sono collegate ai meticciamenti culturali, che derivano dall'incontro con altri popoli. Questi appaiono solo indirettamente come frontiere di comunicazione commerciale nei trasporti per mare con il canale di Suez, di Panama e di Corinto. La presentazione delle diverse invenzioni e scoperte è seguita

dagli effetti che non evidenziano tuttavia in modo adeguato le trasformazioni, le permanenze ed i bisogni alla base delle stesse. I mutamenti scientifici non sono messi in relazione con il sistema politico e con gli elementi economici. Le attività rivolte agli alunni privilegiano un confronto con il passato più che con l'attualità, secondo una visione piuttosto tradizionale che pone scarsa attenzione all'oggi e alla storia "residuale".

S. L'argomento è trattato in un'ottica monoculturale che non stimola problematizzazioni, ricerche e confronti.

Colonialismo

I. S. L'argomento è affrontato nell'Unità intitolata "Colonie e prestigio", come specificazione all'interno del capitolo "Le grandi potenze". Dopo una breve introduzione, in cui si precisano i motivi che spinsero le potenze europee - compresa l'Italia - alla conquista di nuove terre, la trattazione di due pagine (pp. 194-195) si amplia con il coinvolgimento d'altri soggetti, quali gli Stati Uniti e il Giappone, fino a considerare l'inevitabile contrasto con le potenze coloniali europee. S'illustrano quindi le forme di sfruttamento operate nei territori conquistati e la loro conseguente decadenza a vantaggio degli interessi europei. Un planisfero visualizza i possedimenti coloniali degli stati europei ed un'immagine rappresenta una piantagione di cotone. La scheda di "Attività" mira a verificare le conoscenze acquisite dall'allievo rispetto alle cause e conseguenze del colonialismo.

I.C. Il testo evidenzia come gli interessi economici siano alla base della conquista delle colonie da parte delle nazioni europee, spinte ad una forte competizione e strumentalizzazione di popoli in funzione del profitto. Inoltre si fa cenno al costituirsi dell'ideologia della razza come giustificazione dell'assoggettamento di popolazioni che erano ritenute "inferiori e selvagge". Dei popoli conquistati si presentano quegli aspetti dell'organizzazione della loro società sconvolti dalle logiche monopolistiche dei conquistatori. Il quadro narrativo rende conto di una pagina storica di sopraffazione e denuncia i meccanismi del dominio che creano un effetto a catena: gli europei gareggiano tra loro e chiamano in causa potenze come gli Stati Uniti ed il Giappone che a loro volta entrano nella competizione accaparratrice. Manca tuttavia una visione approfondita dei processi alla base della colonizzazione che sono solo accennati e si limitano ad evidenziare un rapporto di causa-effetto, senza offrire argomentazioni per una

discussione. La presentazione resta sostanzialmente generica. I riferimenti al tema dell'incontro sono esigui ed i contatti sono interpretati nella logica "conquistatori-conquistati".

S. La pagina offre molteplici spunti di riflessione su quelli che l'occidente considera valori quali il profitto e la competizione e, indirettamente, invita ad un ripensamento delle logiche di mercato, anche se nel testo mancano indicazioni metodologiche in grado di sostenere una riflessione in chiave di Educazione interculturale che è lasciata alla sensibilità del docente.

Il fascismo

I.S. Nel capitolo "Fra le due guerre" quattro pagine (pp. 212-215) sono dedicate al fascismo attraverso i paragrafi "La nascita del partito fascista"; " Il fascismo al potere", "L'opposizione al fascismo", "Il ventennio fascista". Dopo una presentazione degli elementi caratterizzanti gli anni difficili del dopoguerra, si passa all'illustrazione del fascismo attraverso le tappe e gli eventi più significativi fino alle soglie dello scoppio della seconda guerra mondiale. Le immagini riportano la foto della "Marcia su Roma", diverse fotografie di Mussolini anche con Hitler, di Gramsci, dei "figli della lupa" e delle riunioni oceaniche volute dal regime. Le due rubriche di "Attività" invitano a rispondere a questionari di verifica delle conoscenze acquisite.

I.C. Il fascismo in Italia viene presentato come un movimento che nasce in una fase di disordine e malcontento e che, attraverso il mito della forza e del dominio, abolisce le libertà principali fino a reprimere ogni forma di pensiero critico ed alternativo. Sono presentate le varie tappe dell'ascesa e della dittatura fascista, ma sono sottaciuti i processi di formazione dei numerosi eventi, elencati in maniera generalizzata e nozionistica. Il costituirsi della dittatura viene collegato soprattutto alla figura di Mussolini, ma non si approfondiscono i legami con il sistema politico ed economico, anche se si deducono le debolezze dell'uno e le difficoltà dell'altro in frasi quali "per migliorare le condizioni economiche del paese, cercò di aumentare la produzione agricola". Manca un'impostazione in grado di rilevare la complessità di un fenomeno durato vent'anni e basato sul consenso delle masse, anche se si afferma l'importanza di radio e cinema per diffondere tale adesione e si presen-

ta l'organizzazione gerarchica e militarista della società.

S. La trattazione offre spunti critici laddove evidenzia la perdita delle libertà, le forme di violenza, soprattutto razziale, prestando uno spazio di riflessione all'Educazione alla pace come forma di condanna ai soprusi della dittatura. Le proposte d'attività rivolte agli alunni non rendono problematica la pagina storica, né l'attualizzano, perché si limitano a domande di comprensione del testo.

La seconda guerra mondiale

I. S. Sei pagine (pp. 217-222) sviluppano la tematica della guerra attraverso due paragrafi: "L'inizio del conflitto" e "I trattati di pace". Il primo comprende l'entrata in guerra dell'Italia, l'intervento degli Stati Uniti, la fine del fascismo in Italia, la lotta partigiana. Gli eventi presentati vanno dall'occupazione della Polonia, che scatena la guerra, al lancio della bomba atomica su Hiroshima e Nagasaki, che la conclude. Particolarmente ampia è la parte dedicata alla rassegna dei fatti che interessano l'Italia, soprattutto dopo l'8 settembre. Apre il capitolo una cartina d'Europa, con la rappresentazione dei diversi schieramenti delle varie nazioni, mentre una serie di foto sottolinea i momenti più significativi del conflitto come l'entrata dei tedeschi a Parigi, lo sbarco in Normandia, l'incontro di Churcill e Roosevelt, il fungo atomico e l'ingresso degli anglo-americani dopo la liberazione. Tre rubriche di "Attività" pongono domande di verifica delle conoscenze acquisite; "Lo sai che" ricorda l'eccidio di Marzabotto e delle Fosse Ardeatine. Due pagine di "Vita in… guerra!" separano il primo dal secondo paragrafo e quattro articoli presentano la vita quotidiana negli aspetti più drammatici del coprifuoco, del razionamento dei viveri, del mercato nero, dello sfollamento, dell'oscuramento notturno. La seconda parte illustra le condizioni dei trattati di pace. Il processo di Norimberga chiude l'Unità d'analisi con la condanna dei crimini nazisti. Correda quest'ultima parte una cartina dei vari stati dell'Europa, legata alla rubrica "Attività", e la foto dei vincitori riuniti a Yalta. "Lo sai che" spiega il motivo della scelta della città di Norimberga come luogo del processo.

I.C. La serie d'attacchi, interventi, alleanze, sconfitte, vittorie e trattati presentano la società europea, devastata dalla guerra, che allarga i confini della conflittualità ai continenti extraeuropei sia come vittime degli scontri sia come alleati dei poli occidentali, come nel caso del Giappone. Si

menzionano gli assetti politico-militari, ma non sempre si precisa la varia tipologia dei governi dei paesi in guerra. Non si citano i sistemi economici né la cultura come insieme di strutture in appoggio o in contrasto con la guerra. S'illustrano i disagi della vita quotidiana e si parla di miseria, razionamento di cibo, mancanza di risorse, ma tali elementi sono visti come effetti secondo una visione deterministica di tipo causalistico. Non si evidenziano i legami tra i vari settori della società ed i cittadini - *operai, contadini, impiegati* - diventano protagonisti solo nella fase della lotta partigiana e della resistenza. Si tace sulla composizione delle squadre fasciste. La visione è diacronica, tuttavia le trasformazioni sono considerate negli esiti e non nella costruzione dei processi storici. I rapporti tra stati sono visti solo a livello militare. La narrazione degli eventi non si presta ad una riflessione che leghi il passato al presente, neppure attraverso le attività rivolte agli alunni che mirano esclusivamente a consolidare le numerose informazioni trasmesse.

S. L'argomento può favorire per contrapposizione una riflessione sul valore della pace e sul fatto che i conflitti non si risolvono con la violenza. La narrazione, che segue un impianto tradizionale, richiede uno *smontaggio* degli eventi per coglierne i processi di formazione in un'ottica problematica e critica.

Il secondo dopoguerra

I.S. L'Unità didattica si estende per quindici pagine (pp. 226-240) e descrive gli eventi dal 1945 ad oggi in nove paragrafi: "La non-violenza di Gandhi"; "Martin Luther King"; "Le organizzazioni per la pace"; "La ricostruzione in Italia"; "La guerra fredda"; "La conquista dello spazio"; "I progressi della scienza"; "La disgregazione del comunismo"; "L'Unione Europea". Chiudono il capitolo due pagine di "Riordina le idee" che presentano una scheda di sintesi con una mappa riassuntiva delle vicende dopo la seconda guerra mondiale, di cui si chiede agli alunni la verbalizzazione e una verifica con domande su conoscenze più specifiche. I nuclei informativi riguardano il desiderio di pace, i blocchi contrapposti, la fine degli imperi coloniali e, in particolare, il processo di modernizzazione dell'Italia legato allo sviluppo industriale. La scheda "Vita da... nababbo!" completa la presentazione dell'Italia con l'illustrazione delle trasformazioni che hanno portato nuove condizioni di vita (come mostrano le foto che

evidenziano il passaggio da una modalità di cucinare legata al caminetto a quella dei fornelli a gas fino all'uso della televisione e della vespa come emblema di tale cambiamento). A conclusione del capitolo viene descritta l'Unione Europea soprattutto attraverso una serie di carte che mostrano il passaggio dall'Europa dei *sei* a quella dei *quindici*, le cui relazioni sono consolidate dall'uso della moneta unica e dal trattato di Maastricht. Il capitolo è corredato da foto dei personaggi citati (Gandhi, M. L. King, A. De Gasperi, J. Kennedy, N. Kruscev, Giovanni XXIII, A. Einstein, Giovanni Paolo II, N. Mandela) e dei simboli (ONU e FAO) e da foto rappresentative degli argomenti trattati (palazzo dell'ONU, catena di montaggio della Fiat, prime automobili, bambini poveri del sud dell'Italia, sbarco sulla luna, conquiste scientifiche compresa la pecora Dolly, bandiera europea). Le rubriche di "Attività" mirano a consolidare le conoscenze acquisite da parte degli alunni, mentre "Leggi il documento" riporta una frase d'Isaac Asimov che commenta positivamente la conquista dello spazio.

I.C. L'Unità presenta uno scenario mondiale caratterizzato da tensioni, divisioni, conflitti e, al tempo stesso, mosso dal desiderio di tutelare la pace e la sicurezza internazionale attraverso la difesa dei diritti universali dell'uomo. Si citano i sistemi politici, le cui differenze emergono dai contrasti, ma non dalla conoscenza dei diversi modi di gestire lo stato. Si elencano conflitti, trattati, accordi, eventi, ma non si colgono i diversi intrecci e collegamenti tra gli uni e gli altri. Si parla della non-violenza e degli organismi internazionali di pace, ma non in relazione agli avvenimenti che contemporaneamente ne limitano l'efficacia. Si richiamano il disgelo e la distensione degli anni '60 e si parla dei numerosi conflitti che riguardano la contemporaneità, senza tuttavia rendere conto delle connessioni ed interdipendenze che mostrano la costruzione problematica e processuale della storia attuale. Si menzionano i rischi dell'ambiente a proposito delle centrali nucleari, ma si attenua il problema con il contrappeso determinato dal minor costo e dalla possibilità di evitare disastri con cautela e controlli, che spostano la questione dal piano economico a quello politico in un'ottica interdisciplinare, che tuttavia non è affrontata. Si espongono le luci e le ombre del progresso scientifico, ma in una maniera generalizzata. I rapporti tra paesi passano attraverso alleanze, disgeli, contrasti o, in alcuni casi come quello tra paesi sviluppati e sottosviluppati, attraverso le categorie ordinatrici di ricchezza e povertà, che discriminano un nord ricco

da un sud povero con una classificazione che non si apre all'accezione di sviluppo umano, oggi accreditata dalle stesse organizzazioni internazionali. Dell'Unione Europea non si evidenzia l'importanza storica, ideologica e culturale, limitando il cammino dei quindici alla moneta dell'euro e al trattato di Maastricht.

S. Il quadro di riferimento presentato è abbastanza ricco d'informazioni sino a citare i dati più recenti nei vari ambiti (guerra del Golfo; Chernobyl; biologia molecolare; Internet) in contrasto con l'apparato più scarno offerto in relazione a nozioni come sviluppo, sottosviluppo, emigrazione. Ciò depone per un approccio etnocentrico.

Geografia in "Scacco matto", volume quarto

La geografia del volume di quarta classe comprende tre sezioni, per un totale di settantadue pagine (pp. 217-288). Dopo una breve introduzione che inquadra l'Italia all'interno dell'Europa e la confronta con quella del passato, il testo presenta poi l'Italia fisica; quindi si occupa di quell'economica, parlando del lavoro degli italiani, del turismo, delle vie di comunicazione, dell'ambiente e dei parchi nazionali; infine tratta l'aspetto politico, entrando nel merito delle singole regioni. Alcune informazioni sugli stati indipendenti del Vaticano e della Repubblica di San Marino chiudono l'indice. La pagina conclusiva di "Riordina le idee" serve come sintesi e verifica delle informazioni apprese dagli alunni. Al fine del presente studio l'aspetto più interessante è quello degli abitanti dell'Italia e delle loro attività. Le unità d'analisi prese in considerazione sono: "Il lavoro degli Italiani"; "La tutela dell'ambiente"; "Gli Italiani".

Il lavoro degli italiani

I.S. L'argomento si sviluppa in quattro pagine (pp. 230-233) e prende in considerazione i vari settori di produzione: *agricoltura, allevamento, industria, commercio.* Premesso che la maggior parte degli italiani lavora oggi nel settore terziario legato al commercio e ai servizi, in contrapposizione al passato in cui il settore di maggiore occupazione era il primario (agricoltura, allevamento e pesca), si precisano d'ogni settore le zone di maggior diffusione, le tecniche di lavorazione e, in alcuni casi, le tipologie di produzione. Per il settore industriale si parla di piccola, media e grande impresa, per quello commerciale della vendita all'ingrosso e al minuto.

Si menzionano le esportazioni e le importazioni precisando i prodotti in entrata e quelli in uscita. Il testo verbale è arricchito da foto, disegni, carte geografiche, grafici e tabelle. La rubrica "Le parole della geografia" precisa il significato del termine *cereali*; mentre le finestre di "Attività" chiedono di associare alcuni prodotti al relativo settore; di osservare le cartine tematiche per individuare le zone di maggior produzione di riso; di collegare una serie d'oggetti al tipo d'industria che li produce; di indagare sulla provenienza di macchine o prodotti d'uso comune con lo scopo di distinguere il *made in Italy* da quello che se ne distanzia.

I. C. La presentazione dell'attività produttiva italiana offre un'immagine positiva della nostra penisola caratterizzata da una vasta produzione e da una pluralità di settori, anche se mancano i riferimenti alle politiche che hanno determinato specifiche scelte. Interessante è la comparazione tra presente e passato a livello di mutamenti economici, che tuttavia non sono approfonditi. Del resto le attività produttive sono presentate in una dimensione espositiva che non evidenzia i legami tra loro né i processi che ne hanno provocato le trasformazioni. Nonostante l'inserimento dell'Italia in Europa, l'economia italiana sembra essere prevalentemente autonoma ed autoreferenziale, ad eccezione del fatto che esiste un commercio a livello internazionale da cui scaturiscono rapporti d'import ed export. Non si parla delle multinazionali, né del problema dello sfruttamento del lavoro di manodopera a basso costo. La dipendenza dall'estero per le materie prime è appena accennata, senza alcuna precisazione in termini di provenienza ed entrate delle stesse.

S. L'approccio, prevalentemente descrittivo, non offre spunti critici che stimolino riflessioni ed approfondimenti. L'ottica autoreferenziale depone per una visione etnocentrica.

La tutela dell'ambiente

I. S. L'argomento è sviluppato in due pagine (pp. 236-237). Dell'ambiente italiano si presenta il patrimonio artistico e paesaggistico come uno dei «più belli ed interessanti del mondo», ma minacciato dall'inquinamento. Si fa cenno ad alcune leggi per la sua difesa, ad associazioni per la sua tutela - come Greenpeace, il WWF, la Lega per l'Ambiente - e alla costituzione di parchi nazionali per la sua salvaguardia. Corredano le due pagine foto senza didascalie che da un lato visualizzano il degrado ambientale,

dall'altro presentano parchi nazionali con fauna e flora tutelate. Una cartina d'Italia evidenzia aree protette e accanto ci sono i simboli delle associazioni ambientaliste. "Lo sai che?" informa sul numero e sulla tipologia dei parchi italiani e due rubriche di "Attività" chiedono agli alunni, la prima, di fare una ricerca sulle associazioni ambientaliste e di riflettere sul loro comportamento in difesa dell'ambiente, la seconda, di rispondere a domande di verifica di conoscenze acquisite attraverso le categorie di "vero" o "falso".

I.C. Il patrimonio paesaggistico ed artistico italiano è esaltato e presentato positivamente. Interessante è il collegamento tra difesa dell'ambiente ed emanazione di leggi a tutela di tale difesa che rimanda ad un approccio pluri-interdisciplinare tra geografia e diritto, che nello specifico è tuttavia generico. Infatti, la legge è presentata in modo descrittivo e non s'induce a riflettere sul fatto che, nonostante la sua esistenza, la difesa dell'ambiente è ancora inefficace. Non si fa riferimento a dati collegati a scelte politiche e culturali, per cui la tipologia del testo resta enunciativa. La richiesta di comportamenti responsabili a livello personale va integrata in una dimensione sociale ed etica.

S. La tutela dell'ambiente sembra demandata al rapporto "legge-singolo individuo" senza che s'evidenzino interconnessioni ed interdipendenze che riportino il problema all'interno della relazione sistema-ambiente.

Gli Italiani

I. S. L'argomento, trattato in una pagina (pag. 240), è sviluppato in due paragrafi su quanti sono gli italiani e dove vivono. Il primo presenta il numero degli abitanti e sottolinea la consistente diminuzione delle nascite, la conseguente crescita zero e quindi l'invecchiamento della popolazione. Si fa cenno ai flussi migratori da paesi extracomunitari e alla trasformazione della società italiana in multietnica e multiculturale. Il secondo paragrafo descrive la densità della popolazione e la sua distribuzione disomogenea per aree geografiche, con i relativi processi d'urbanizzazione e migrazione dal sud al nord. Una foto senza didascalia degli italiani in una metropoli completa il testo informativo. La rubrica "Attività" mostra una cartina dell'Italia riguardante la distribuzione della densità della popolazione e chiede all'allievo di collocarvi la propria città, dopo aver individuato le zone di maggior e minor densità. In un

riquadro, inoltre, si dà la definizione di *densità della popolazione.*

I.C. La società italiana è presentata in una fase di crescita *zero* che evidenzia la graduale e consistente diminuzione delle nascite, anche se l'allungamento della vita non provoca alterazioni nel numero d'abitanti, bensì il suo invecchiamento. L'accenno al flusso migratorio dai paesi extracomunitari non è collegato esplicitamente ad un eventuale incremento delle nascite, ma il docente può attivare la connessione offerta grazie al fatto che le due informazioni sono citate l'una dopo l'altra. Inoltre l'accenno alla migrazione interna come fenomeno diffuso nella nostra stessa società e cultura prepara e predispone all'accettazione di una società multietnica e multiculturale che non dovrebbe sviluppare forme di rifiuto o razzismo nella nostra realtà.

S. L'argomento, partendo dall'analisi di un contesto animato dall'incontro tra culture che ha caratterizzato la nostra stessa storia, si presta all'approfondimento di una riflessione d'Educazione interculturale.

Geografia in "Scacco matto", volume quinto

Nel volume di classe V le pagine di geografia sono complessivamente settantaquattro (pp. 247-320), divise in cinque sezioni: la prima comprende la terra nello spazio e la sua struttura con la proiezione cartografica, i movimenti, le zone climatiche; la seconda l'Europa; la terza gli Stati Europei; la quarta il Mondo ed i continenti extraeuropei; la quinta, intitolata "Uno sguardo d'insieme", presenta i settori produttivi nel mondo elencati come *primario, secondario, terziario* e il tema dello sviluppo/sottosviluppo. Ogni sezione termina con la rubrica "Riordina le idee" che ha lo scopo di realizzare una sintesi ed una verifica delle informazioni trasmesse. Un planisfero mostra la posizione dell'Europa nel mondo e il paragrafo "Dalla superficie curva al piano" evidenzia la relatività d'ogni rappresentazione cartografica. Numerose carte presentano l'Europa e gli altri continenti. Gli argomenti interessanti per i fini della presente ricerca sono: "L'Europa e l'Unione Europea"; "I continenti extraeuropei"; "Uno sguardo d'insieme".

L'Europa e l'Unione Europea

I. S. L'argomento è sviluppato complessivamente in quattordici pagine (pp. 260-273). Viene introdotto da una cartina dell'Europa fisica e prose-

gue con le indicazioni delle sue caratteristiche identitarie di vecchio continente per distinguerlo dal nuovo, l'America, scoperto in epoca più recente. Dopo una descrizione fisica - in cui si elencano rilievi, pianure, fiumi, laghi e s'illustra il clima - il testo presenta un paragrafo sul lavoro in relazione ai settori *primario, secondario e terziario*, evidenziando le differenze tra gli stati dell'Europa occidentale e di quella orientale, legate ai diversi livelli di diffusione delle tecnologie. Si precisa che «l'Europa non è particolarmente ricca di materie prime, che importa in notevoli quantità», ma si rileva che un nuovo settore riguardante la produzione d'alta tecnologia «vede molti Paesi europei impegnati a non perdere terreno con altri Stati extraeuropei». Infine il settore terziario vede l'Europa centro-settentrionale come uno dei poli più importanti del commercio internazionale e finanziario, come attestano due grafici d'*import-export*. Dopo la presentazione delle grandi città e delle vie di comunicazione, il testo illustra le lingue e le religioni più diffuse in relazione anche al fenomeno dell'immigrazione dai paesi extra-europei che sta disegnando una nuova società multietnica e multireligiosa. Il paragrafo dedicato all'Unione Europea, inserito nella sezione dell'Europa politica, illustra in poche righe la storia della formazione dell'Unione dal 1957 fino al 1991, ossia fino al trattato di Maastricht e all'introduzione dell'euro. Numerose carte geografiche, foto soprattutto delle principali città europee, disegni, grafici e tabelle arricchiscono il testo espositivo. Le rubriche "Attività" propongono esercizi di consolidamento delle conoscenze acquisite, mentre "Lo sai che?" approfondisce aspetti legati alle informazioni.

I.C. La società europea è presentata come generalmente sviluppata ed in atteggiamento di potenziare le proprie risorse per inserirsi in modo concorrenziale nel quadro mondiale. La stessa dipendenza dai paesi arabi per il petrolio è subito arginata dall'impegno a produrre alta tecnologia. La concentrazione della produzione e del commercio è evidenziata soprattutto nella parte occidentale e centrale dell'Europa, dove convergono le vie del commercio mondiale. Non si citano le minoranze linguistiche e le religioni non cristiane, cui si rimanda in modo generico con il riconoscimento che si sta formando una società multietnica e multiculturale. Le informazioni sull'Unione Europea sono piuttosto generiche senza nessun rinvio alla sua rilevanza storica e culturale, mentre prevale l'importanza dell'euro e un approccio economico nell'abbattimento delle frontiere per

la libera circolazione delle merci e dei titoli di studio. Spicca un'immagine dell'Europa come luogo di benessere che consente lo «sviluppo della cultura, della cura del corpo, del tempo libero e delle comunicazioni», mentre sono più scarse le distinzioni legate ai singoli contesti secondo una visione in cui i termini "centro" e "periferia" risultino significativi all'interno della stessa Europa.

S. In generale l'approccio è eurocentrico, poiché il "vecchio continente" è presentato nella sua continuità di società da sempre culturalmente ed economicamente affermata, anche dopo la scoperta di nuove terre.

I continenti extra-europei

I.C. Sedici pagine (pp. 300-315) sono dedicate ai continenti extra-europei, illustrati ciascuno da una cartina, cui segue la presentazione generale dei dati relativi a territorio, clima, popolazione, economia, superficie, densità, rilievi, fiumi, laghi, riassunti in una carta d'identità. L'Unità è organizzata in cinque viaggi che consentono uno sguardo d'insieme su ciascun continente e talune specificazioni su alcuni stati illustrati attraverso la carta d'identità, le bandiere e le foto di luoghi caratteristici. Per l'Asia si menzionano l'Unione Indiana, la Repubblica Popolare Cinese, il Giappone; per l'Africa l'Egitto e il Kenia; per l'America gli Stati Uniti e il Brasile; per l'Oceania l'Australia. Ogni continente presenta la rubrica "Il taccuino del viaggiatore" che approfondisce la presentazione d'aspetti caratteristici. Le "Attività" sono in prevalenza basate sull'osservazione d'immagini e sulla verifica delle conoscenze acquisite.

I. S. La presentazione di dati oggettivi relativi a superficie, popolazione, clima, densità, rilievi, fiumi, laghi non impedisce, nello sviluppo del testo, di individuare i criteri di scelta che inducono a trattare più ampiamente alcuni stati piuttosto che altri. Uno spazio rilevante è dato alle attività economiche, illustrate più secondo modalità stereotipate che attraverso approfondimenti critici: la grande potenza economica del Giappone; la produzione di petrolio dei paesi arabi del Golfo Persico; la povertà dell'India; l'arretratezza dell'Africa che per lo «sfruttamento delle immense ricchezze operato per secoli dai paesi dell'Europa», definiti dal testo «più evoluti», non raggiunge «un livello di vita accettabile»; l'economia florida dell'America settentrionale, povera di quella centrale e «non ricca» di quella meridionale; ricca in ogni settore è, infine, l'Australia. I diversi continenti

extra-europei si presentano dunque con luci ed ombre, secondo parametri di classificazione prettamente economici.

S. Emerge una visione legata a parametri etnocentrici di sviluppo e sottosviluppo presentati senza un'analisi o un approccio critico che li giustifichino e ne rendano conto dal punto di vista storico.

Uno sguardo d'insieme

I. S. L'argomento è sviluppato in cinque pagine (pp. 316-320) e presenta, attraverso tabelle ed indici, il tasso di sviluppo dei diversi continenti in relazione ai settori primario, secondario, terziario. Un paragrafo intitolato "Tutto il mondo in casa nostra" accenna al fenomeno della globalizzazione e mondializzazione come creazione di un unico mercato del villaggio-mondo, grazie alle nuove tecnologie. Conclude il paragrafo intitolato "Sviluppo e sottosviluppo" che distingue tra paesi progrediti e poveri, sviluppati e sottosviluppati in base alla definizione di alcuni indici come la durata media della vita, l'analfabetismo, la disoccupazione, l'indebitamento verso i paesi ricchi. Completano l'Unità foto, che sottolineano le differenze tra paesi ricchi e poveri nei vari settori, e grafici indicanti le percentuali degli occupati.

I.C. Si evidenzia un mondo nettamente diviso a livello economico in paesi ricchi e paesi poveri. Quelli ricchi, soprattutto USA ed Europa, detengono il primato nell'industria e nel commercio, rilevando che il progresso appartiene all'Occidente con la conseguente attrattiva che questo mondo suscita. Dato l'alto livello di vita, cultura, occupazione e benessere, emerge con chiarezza la relazione «sviluppo uguale a ricchezza, sottosviluppo uguale a miseria». La deduzione è "enunciata" senza analizzare le cause più profonde di tale povertà e le responsabilità legate ai meccanismi d'interdipendenza e d'interconnessione. Nel testo si cita qua e là la vicenda coloniale come responsabile del sottosviluppo del sud del mondo, ma si relega la questione ad un passato da cui oggi il nord sembra dissociarsi, senza verificare il permanere di numerose situazioni di sfruttamento. Il nord del mondo che si propone di aiutare i paesi poveri «con informazioni, mezzi e tecnologie» rispecchia una logica di tipo assistenzialistico che non si basa sul valore del riconoscimento dei diritti e sull'etica della restituzione.

S. Manca un approccio autenticamente cooperativo e solidale, oltre che

un approfondimento critico che stimoli il dialogo e il confronto, superando logiche di tipo assistenzialistico-compensativo.

Studi sociali in "Scacco matto"

Il sussidiario "Scacco matto" di classe terza presenta una sezione di cinque pagine (pp. 174-178) dedicata agli Studi sociali intitolata "Vivere con gli altri". Si parte dall'analisi del gruppo familiare e amicale per affermare l'esistenza di compiti e ruoli sia all'interno della famiglia sia a scuola. Quindi si passa a presentare la società come entità organizzata anch'essa su compiti e ruoli che richiedono regole che tutti devono rispettare. Dalle regole si arriva alle leggi che rinviano da un lato alla carta costituzionale e dall'altro alle norme stradali. L'Unità d'analisi è arricchita da foto che illustrano i concetti di gruppo, ruolo, regole. Nelle rubriche "Attività" tali concetti sono focalizzati attraverso la compilazione, da parte degli alunni, di tabelle che stimolano i collegamenti e le relazioni. L'Unità presenta realtà come quella della famiglia *nucleare*, modello che esemplifica un gruppo sociale di riferimento, ma non è sufficiente a coprire la varietà di situazioni tipiche di una società multietnica. Manca l'attenzione ai cambiamenti sociali e sussiste una rigidità trasmissiva per cui le norme risultano essere funzionali all'organizzazione del gruppo, al di là della loro condivisione e partecipazione. Nel complesso gli argomenti trattati presentano una società monoculturale, anche se nella guida per l'insegnante, all'interno di una scheda di programmazione per gli Studi sociali, alla voce *indicatori* si delinea come obiettivo quello di una «conoscenza e comprensione delle regole e forme di convivenza democratica e di organizzazione sociale in rapporto a culture diverse», cui tuttavia non si fa cenno.

Nel volume di classe quarta le quattro pagine (pp. 213-216) dedicate agli Studi sociali comprendono due sezioni: la prima "Gli enti locali" e la seconda "La sicurezza". Nella prima si presentano il comune, la provincia e la regione, spiegando ed illustrando, tramite rappresentazioni grafiche, i compiti e le funzioni di ciascun ente. La rubrica "Attività" verifica, attraverso un questionario con le voci *"vero" o "falso*", le conoscenze apprese. La seconda sezione presenta le regole di sicurezza da conoscere per un corretto comportamento da attivare in casa e a scuola in situazioni d'emergenza. Conclude con le regole che riguardano la strada, nello specifico il comportamento del pedone e del ciclista, e con questionari legati ad un

punteggio che misura e valuta il grado di sicurezza con cui l'allievo si muove per strada. L'attenzione è rivolta soprattutto alla realtà locale e la partecipazione alla vita politica è rimandata ad un diritto di voto che non riguarda l'età del bambino. Le regole di comportamento a garanzia della difesa e sicurezza sulla strada sono rese più efficaci attraverso l'autovalutazione che l'allievo può dare al proprio comportamento. L'argomento resta legato a situazioni specifiche, più ristrette rispetto alle attività programmate nella guida per l'insegnante.

Il volume di classe quinta presenta una sezione di sei pagine (pp. 241-246) dedicate agli Studi sociali, che si articola in tre paragrafi: "La repubblica italiana"; "La Costituzione italiana"; "Muoversi per strada". I primi due terminano con la verifica "Riordina le idee" sulle conoscenze acquisite. Il primo paragrafo illustra le parole della convivenza: *stato, repubblica democratica, costituzione*. Sono presentati i primi dodici articoli della Costituzione, che enunciano i principi fondamentali. Seguono i diritti e i doveri e l'ordinamento della repubblica che, attraverso uno schema, presenta i principali organi relativi alla divisione dei poteri: legislativo, esecutivo e giudiziario. "Muoversi per strada" ripercorre con un "Un po' di storia" la necessità di regole presenti fin nell'antica Roma e rinvia al Codice della strada del 1993 per comportamenti adeguati in rapporto a *strada, pedone e veicolo*. Immagini d'Enrico VIII e dell'attuale regina Elisabetta d'Inghilterra esemplificano modelli di monarchia assoluta e costituzionale, mentre la foto di De Nicola che firma la Costituzione richiama la forma istituzionale del nostro stato. Completano l'Unità altre foto, disegni e questionari di verifica. L'attenzione dell'allievo è centrata sul territorio nazionale, poiché l'obiettivo è la conoscenza e comprensione dell'organizzazione della repubblica italiana. La dimensione nazionale dell'argomento trattato non stabilisce alcun rapporto con culture diverse, in contrasto con quanto dichiarato nella guida per l'insegnante.

Sintesi dei sussidiari "Scacco matto"

Sono stati presi in esame i tre sussidiari di classe terza, quarta e quinta della scuola primaria intitolati "Scacco matto". Di loro sono state analizzate 70 pagine di storia, 42 di geografia, 15 di Studi sociali, per un totale di 127 pagine su complessive 832 con una percentuale dell'15,26%. In generale le Unità oggetto della nostra indagine sono costituite da testi espo-

sitivo-informativi suddivisi in capitoli e paragrafi, completati da letture destinate ad approfondire le tematiche affrontate nell'allegata guida per l'insegnante. L'informazione è ricca e talvolta può risultare eccessiva sia per la giovane età dell'allievo sia per la necessità di elencare fatti, dati, situazioni in poche righe che non lasciano spazio all'approfondimento di tematiche e concetti cui gli avvenimenti o i dati stessi rimandano. L'apparato iconografico correda ampiamente ciascuna pagina e per lo più è collegato al testo verbale; la tecnica del disegno è accostata alla foto o alla riproduzione di resti o reperti archeologici. Non sempre ci sono le didascalie, ma il significato dell'icona è facilmente ricavabile dal brano espositivo. Numerose sono le carte, le tabelle, i grafici nella sezione di geografia, mentre la parte dedicata agli Studi sociali rinvia ad utili mappe di sintesi. Le attività didattiche rivolte agli allievi si basano essenzialmente sulla memorizzazione delle conoscenze.

Storia

La sezione dedicata alla storia tiene conto delle indicazioni ministeriali, presentando lo sviluppo delle società umane dall'antichità fino al popolo romano per la terza classe, l'età medievale nella quarta, per concludere con l'età moderna e contemporanea in classe quinta. La suddivisione degli argomenti avviene secondo un criterio tradizionalmente cronologico, abbastanza rigido. Le civiltà esaminate offrono tuttavia sufficienti dati per una delineazione complessiva che ne evidenzia i caratteri identitari, con una tendenza a privilegiare quelli positivi. In particolare nel volume della classe terza le Unità su Greci (pag. 154), popoli italici (pag. 159), Romani (pag. 162) presentano un'esaltazione delle loro culture, considerate convergenti a formare la nostra civiltà attraverso il culto dell'arte, del teatro, della filosofia, cui corrispondono notevoli interessi in campo architettonico-ingegneristico ed artigianale. Il senso religioso, il culto dei morti, l'attenzione verso la cura del corpo, il gusto per la festa ed i giochi rientrano in un quadro positivo in cui possono delinearsi le radici della nostra stessa civiltà. Ciò crea interesse e rispetto per le culture *altre*, ma solo in quanto legate alla civiltà occidentale. Infatti, la storia del passato privilegia una narrazione che mette al centro i popoli del bacino del Mediterraneo, lasciando ai margini le culture d'altre civiltà che oggi diventano importanti per cogliere le relazioni e le interdipendenze della nuova società globale.

I riferimenti presenti sono sempre in relazione al nostro mondo con il rischio di interpretare modi di vita, tradizioni e culture con parametri eurocentrici. Ciò dipende anche da forme di generalizzazione che tendono ad estendere situazioni ed atteggiamenti specifici a diverse realtà (alcuni imperatori romani hanno perseguitato i cristiani, ma non tutti i romani sono stati dei persecutori, così come i cristiani non erano una categoria a parte, bensì anch'essi romani). Il canone eurocentrico si riscontra anche nella lettura trasversale legata alla visione evolutivo-migliorativa garantita dal progresso tecnico-scientifico com'emerge, ad esempio, nell'Unità riguardante il secondo dopoguerra che presenta un quadro della società dei consumi, del benessere, dell'informatica e della globalizzazione con un'ottica rassicurante circa il prossimo futuro. Questa impostazione non impedisce, tuttavia, di trovare all'interno delle stesse Unità spunti di riflessione che vanno oltre il significato immediato del messaggio. Infatti, nella descrizione della cultura greca la meditazione sul senso della vita e della morte promosso dalla filosofia (simboleggiata dall'icona di Socrate a pag. 155) può offrire la possibilità di conversazioni e di dibattiti per un approccio didattico transculturale. L'analisi della civiltà romana si presta ad avviare un discorso sul problema dei meticciamenti culturali tra soggetti di una stessa area o tra quelli provenienti da altre parti del mondo. Lo stesso tema della cittadinanza romana non manca di offrire spunti per superare rigide visioni localistiche. Da notare positivamente una certa sensibilità tesa a valorizzare il modo di vivere *altro* nelle pagine dedicate ai Germani (pag. 153) agli Arabi (pag. 167) e agli Indios (pag. 206), in cui, innovativamente rispetto alla tradizione, si elencano anche i prestiti che hanno influenzato la nostra cultura e sono entrati a far parte del nostro stile di vita. Merita una lettura approfondita l'Unità sul Cristianesimo (pp. 150-151), in particolare rispetto ai temi dell'amore e della fratellanza, anche se il testo non offre attività in grado di attualizzare il messaggio in chiave interculturale. Il fascismo e la seconda guerra mondiale si prestano ad approfondire una condanna della violenza, che deve tuttavia essere problematizzata attraverso un processo di decostruzione degli errori e delle connivenze. Il limite da rilevare in termini generali è che, essendo privilegiato l'aspetto informativo - attraverso nomi, date, eventi -, si finisce per stimolare uno studio mnemonico, potenziato anche dalle attività didattiche di verifica presenti nei vari volumi, a scapito di una riflessione critica che più age-

volmente potrebbe attivare un dibattito e un confronto. Nel complesso è preferita una visione della storia in cui hanno il sopravvento conquiste, guerre, vittorie e sconfitte a scapito di una visione globale, che evidenzi relazioni ed influenze reciproche sul piano morale e dei valori, più funzionale ad introdurre aspetti d'Educazione alla pace, alla solidarietà e al dialogo interculturale. Complessivamente prevale l'ottica etnocentrica ed eurocentrica, con alcune aperture in chiave multiculturale senza arrivare ad interconnessioni ed interdipendenze che potrebbero favorire un'Educazione interculturale.

Geografia

Sono stati presi in esame solo i sussidiari di quarta e quinta classe che considerano l'Italia ed estendono uno sguardo sull'Europa e sul mondo, mentre quello di classe terza presenta temi (per es. lo spazio: come rappresentarlo, conoscerlo, muoversi al suo interno), in cui non si sono riscontrati aspetti attinenti all'oggetto della ricerca. Dell'Italia si sono analizzati gli argomenti relativi al lavoro degli italiani, alla composizione della popolazione e alla tutela dell'ambiente, poiché offrono qualche spunto in più di riflessione rispetto all'Italia, fisica e politica, in cui prevale un nozionismo spiccato. Il lavoro degli italiani è presentato secondo la divisione tradizionale caratterizzata da un settore primario, secondario, terziario senza particolari distinzioni o specificazioni rispetto alla tecnologia informatica o al mercato globale che internazionalizza la produzione. Ne emerge un quadro un po' superato della produzione e del commercio legati a grafici che visualizzano i nomi di prodotti (pag. 233) senza considerare fenomeni come la globalizzazione o l'interdipendenza economica, ma anche politica, sociale e culturale. Nell'Unità "Quanti sono gli italiani", dove si presenta il problema della crescita zero e dell'invecchiamento della popolazione, si fa cenno al consistente flusso migratorio (pag. 240) da alcuni paesi extracomunitari che sta trasformando la società in multietnica e multiculturale, ma non si va oltre quest'asserzione. Non si trattano, infatti, le enormi implicazioni sul piano sociale, economico e culturale. Ugualmente nel volume quinto, nel capitolo sull'Europa, alla voce "lingue" e "religioni", non si menzionano le minoranze né il pluralismo linguistico della nuova Europa e si sostiene la predominanza del cristianesimo evitando di citare altre confessioni religiose. La trattazione della tutela dell'ambiente,

separata rispetto ai settori economici, impedisce di cogliere le interconnessioni tra lo sfruttamento delle risorse e le conseguenze sull'ambiente e di focalizzare il rapporto tra uomo e natura oltre un utilizzo delle materie prime finalizzato prioritariamente al progresso economico. Le sezioni "Le terre vicine: l'Europa", e "Le terre lontane: continenti extra-europei" privilegiano carte geografiche, grafici, schemi, tabelle che non evidenziano gli scambi e le relazioni tra stati e continenti. "Uno sguardo d'insieme" abbraccia una visione geografica del mondo che separa l'economia dalla cultura ed assicura alla prima una posizione di rilievo con cui giudicare il livello di *sviluppo* di questo o quel popolo, confermando stereotipi come l'idea che i problemi dei *paesi sottosviluppati* possano essere risolti dai paesi ricchi con *informazioni, mezzi e nuove tecnologie*, con il rischio di avviare nuove forme di neo-colonialismo. Positivo è l'accenno all'Unione Europea (pag. 273), sebbene si privilegino ancora una volta gli aspetti economici e commerciali. Nel complesso anche nella sezione dedicata alla geografia c'è un prevalere di nozioni a discapito della riflessione critica e dello stimolo alla ricerca, una trasmissione d'informazioni senza evidenziare differenze e rapporti tra le varie realtà.

Studi sociali

Le pagine dedicate agli Studi sociali s'inseriscono a completamento del programma di storia in una sorta d'accostamento tra discipline dell'ambito antropologico-culturale. La relazione rimane tuttavia ad un livello cumulativo, in quanto i due settori, storico e antropologico-sociale, restano sostanzialmente distinti. Nel volume di classe terza l'attenzione è focalizzata intorno alla famiglia e al gruppo amicale come esempi d'organizzazione sociale su cui converge la riflessione dei ruoli e dei compiti. Il quarto volume si limita ad elencare le istituzioni del comune, della provincia e della regione di cui si menzionano le funzioni. Segue, nel quinto volume, la presentazione dello stato italiano e della sua organizzazione basata sui principi fondanti della Costituzione, della quale si citano le norme fondamentali legate ai diritti e ai doveri del cittadino. L'ottica è quella di trasmettere modalità di comportamento e stili di vita in armonia con la tradizionale educazione civica integrata dal riferimento alle comunità sociali in cui le stesse norme trovano pratica applicazione. Le attività didattiche e le immagini confermano la finalità di far diventare l'allievo un cittadino

osservante delle regole. La stessa logica è presente nelle pagine dedicate all'Educazione stradale nei volumi dei sussidiari di tutte e tre le classi: anche in questa sezione sono privilegiate le informazioni che stimolano ad uno studio mnemonico. Così alcuni concetti fondamentali quali *diritti, doveri, democrazia, costituzione* non sono sufficientemente approfonditi nel loro reale significato e nel loro spessore sul piano etico.

Complessivamente si rivela che nei tre sussidiari ci sono alcuni esempi d'Educazione multiculturale o transculturale, mentre non compaiono cenni espliciti all'Educazione interculturale neppure quando se ne intravede l'occasione.

"Sapere e saper fare"

Il corso dei sussidiari di III, IV e V classe di "Sapere e saper fare", Ed. Giunti Scuola, Firenze, 2001, è diretto da Ivonne Balicco con la collaborazione di Lia Graca per la fase inerente alla progettazione. Nella seconda di copertina si fa riferimento ai controlli di qualità cui è stato sottoposto il testo, in base al D.M. del 7-12-99 n. 547, in relazione ai seguenti indicatori: il *linguaggio*, in quanto coerente con l'età; i *prerequisiti*, indicati di volta in volta, per la fruizione del materiale didattico; gli *obiettivi* perseguiti dal testo; la *verifica* con la definizione dei criteri in relazione agli obiettivi; il *prodotto editoriale*, con la verifica di qualità circa la carta utilizzata, la stampa, i caratteri e l'iconografia legata al contesto. È poi evidenziato, in un piccolo rettangolo, che «questo corso di sussidiari è rispondente alle indicazioni del "Progetto PoLiTe" per la formazione di una cultura delle pari opportunità e del rispetto delle differenze e alle indicazioni del Ministero dell'Interno per diffondere la cultura della Protezione Civile e della Sicurezza nella scuola».

Ciascun volume è suddiviso in cinque sezioni, corrispondenti a matematica, scienze, geografia, storia e Studi sociali, ognuna caratterizzata da un diverso colore. Ogni sezione, divisa in moduli, è preceduta da una mappa che visualizza l'organizzazione dei medesimi in base a "*Sapere*", cioè le conoscenze; "*Saper fare*", le abilità; "*Sapere e Saper fare*", le competenze; "*Imparo a studiare*", il metodo di studio; "*Oltre il libro*", la ricerca che spinge ad arricchirsi con elementi che vanno oltre il testo; "*Da un sapere*

all'altro", le competenze trasversali. Alla mappa segue l'indice dei moduli con l'elenco degli argomenti. Ciascun modulo presenta una struttura che è comune a tutte le sezioni dei tre volumi del corso: un'introduzione dell'argomento, "*Tu che cosa ne pensi?"*, solitamente su due pagine, con illustrazioni, domande stimolo; uno schema, "*In questo modulo imparerai che*…", con le tematiche e i concetti-chiave che saranno affrontati, l'articolazione dei contenuti, le verifiche intermedie e di fine modulo. I testi, suddivisi in brevi paragrafi, sono di carattere espositivo-informativo, talvolta anche narrativo e, nella sezione di storia, sono rappresentati anche da fonti e documenti. L'impostazione metodologica prevede proposte operative, articolate in attività di comprensione del testo, lettura d'immagini, interpretazioni di fonti, analisi, comparazione e approfondimento attraverso la ricerca personale. Nelle pagine "Da un sapere all'altro", circa dieci per volume, dedicate alle competenze trasversali, sono indicati gli obiettivi didattici di riferimento. Lo sviluppo tematico è tradizionale: le discipline sono trattate in singole sezioni, separate l'una dall'altra; l'approccio modulare richiama la conclusività dell'argomento, non le relazioni e l'interconnessione dei saperi che sono presentati in modo lineare e sequenziale. I moduli sono indipendenti e solo nelle pagine riferite all'organizzazione delle conoscenze, sono presenti talvolta schemi di comparazione. L'apparato iconografico è ricco di grafici, tabelle, disegni, foto, cartine e mappe. Il volume di classe terza dedica 42 pagine alla geografia, 65 alla storia e 5 agli Studi sociali; quello di quarta 82 alla geografia, 73 alla storia e 5 agli Studi sociali; quello di quinta 76 alla geografia, 94 alla storia e 6 agli Studi sociali.

Storia in "Sapere e saper fare", volume terzo

Nel sussidiario di classe terza la sezione dedicata alla storia (pp. 155-219) si articola in sei moduli centrati sulla scoperta del passato e sull'uomo che si adatta all'ambiente, lo trasforma, lo controlla, lo conosce viaggiando per mare e per terra.

L'argomento della scoperta del passato e della ricostruzione storica è affrontato attraverso l'uso delle varie fonti documentarie, cui segue lo studio dell'uomo attraverso la sua evoluzione fino alla costituzione delle prime civiltà. Queste sono presentate cronologicamente in base al rapporto dell'uomo con l'ambiente e alle sue modalità d'adattamento, trasforma-

zione e controllo, dai Sumeri ed Egizi, agli Assiri, Fenici, Ebrei, Etruschi, fino ai Greci e Romani. Esse vengono trattate in modo indipendente l'una dall'altra, eccetto che nelle pagine riferite all'organizzazione delle conoscenze, nell'ambito delle quali sono presentati schemi di comparazione tra le varie civiltà. Tre pagine sono dedicate esplicitamente al confronto con la realtà contemporanea. I moduli sono organizzati secondo i descrittori ricorrenti già evidenziati: "Sapere", "Saper fare", "Sapere e saper fare", "Imparo a studiare", "Da un sapere all'altro". L'icona che rappresenta un libro indica l'invito ad andare oltre le informazioni del testo. Una linea del tempo aiuta gli alunni ad orientarsi e a collocare gli eventi in successione; una carta geografica, invece, aiuta a visualizzarli nello spazio. Ai fini della presente analisi ci si è soffermati su Greci, Etruschi e Romani.

I Greci

I. S. L'argomento è inserito nel modulo "L'uomo viaggia per mare e per terra" ed è sviluppato in dodici pagine (pp. 200-207; 216-219). Le prime otto comprendono "I Greci"; "Due città famose: Sparta e Atene"; "La religione"; "Le Olimpiadi"; "I Greci diventano navigatori"; "Lo sviluppo delle colonie"; "L'arte greca". Le altre rinviano ad un confronto con i Romani sul piano degli spettacoli, delle conquiste, delle strutture socio-economiche e dei giochi per attivare una riflessione comparativa attraverso l'organizzazione delle conoscenze. Inoltre il circo e i giochi stimolano ad un confronto con l'oggi, con l'obiettivo di avviare al concetto di permanenza storica. La parte verbale è corredata da foto, disegni, carte geografiche, grafici e schemi. Le carte geografiche, rappresentanti la Grecia e le colonie della Magna Grecia, sono centrate sulla collocazione delle principali città, ma non visualizzano tale sistemazione in uno spazio più ampio come quello del Mediterraneo, dell'Europa o del mondo. L'apparato fotografico, che riproduce oggetti artistici ed esempi di struttura architettonica, è utilizzabile come documentazione e fonte della civiltà greca. La *polis*, il porto, il teatro sono raffigurati con la tecnica del disegno. Nelle tre finestre del "Saper fare" rivolte agli alunni, si trovano: una linea del tempo che dal 1000 a.C. arriva ai nostri giorni, con la richiesta di collocarvi la prima Olimpiade, la nascita di Cristo e l'anno mille d.C.; il collegamento tra cause e conseguenze del colonialismo greco; l'invito, infine, a ricercare su una carta geografica di oggi le principali città della Magna Grecia e a verificare

i loro nomi attuali.

I.C. Molteplici sono i temi affrontati riguardanti i Greci; tuttavia le informazioni maggiori si riferiscono all'ambiente naturale e agli insediamenti umani. Si menzionano i temi legati all'economia e alla cultura, sia quella materiale (ricavabile soprattutto dai dipinti vascolari) sia quella considerata come struttura complessiva di ruoli ed istituzioni che fa riferimento al sistema politico e all'aspetto religioso fino ad arrivare agli elementi espressivi. Si esalta la grandezza della civiltà greca attraverso l'architettura, la scultura, la pittura e il teatro. Di Atene viene presentata la democrazia come governo del popolo che coincide, in verità, con i soli cittadini maschi. La gerarchia sociale è ricordata, ma non sufficientemente problematizzata. La civiltà greca è trattata complessivamente in modo positivo ed offre un'immagine rassicurante che emerge sia dal testo sia dall'apparato iconografico, trasmesso per lo più con disegni dai colori lievi e dalle figure stereotipate. Le trasformazioni si sviluppano secondo una dimensione diacronica e una visione piuttosto tradizionale. Lo stile comparativo, stimolato dal paragone con i Romani, propone parametri di confronto legati essenzialmente alle conquiste, all'organizzazione politica e sociale, alle principali attività economiche e alle strutture di comunicazione. Scarsi sono i riferimenti ai contatti con culture *altre* e sono deducibili solo in modo indiretto in relazione ai contatti commerciali e alla colonizzazione. Interessante è l'obiettivo di avviare al concetto di "permanenza storica" che rinvia al rapporto tra passato e presente, ma resta circoscritto a temi secondari, quali il gioco e la derivazione greca di nomi di città come Napoli, Agrigento e Messina.

S. Predomina, nel complesso, una visione tradizionale della storia che scivola talvolta verso forme di stereotipi culturali. Si rintracciano alcune sollecitazioni d'Educazione multi e transculturale nella comparazione con la civiltà dei Romani e con i giochi d'oggi.

Gli Etruschi

I.S. La presentazione della civiltà etrusca è inserita nel modulo "L'uomo lavora il ferro" e si sviluppa in quattro pagine di cui l'ultima è dedicata esclusivamente all'organizzazione delle conoscenze (pp. 196-199). L'argomento descrive dapprima il modo di lavorare il ferro da parte degli Etruschi per passare poi alla costituzione delle loro "città", all'illustrazio-

ne delle attività principali, alla religione e al culto dei morti. Le foto sono pertinenti al testo, ma nelle didascalie dei reperti manca l'identificazione precisa del luogo dove sono stati rinvenuti; esse possono anche essere usate come documenti per ricostruire la cultura. Allo stesso scopo serve il materiale iconografico rappresentante uno specchio, una coppa, un interno di tomba, una scena di danza. Due disegni illustrano il modo di lavorazione del ferro e la tecnica di costruzione dell'arco a volta. Una cartina per posizionarsi nello spazio ed una linea per orientarsi nel tempo sono collocate all'inizio del modulo (pag. 192). Il testo è espositivo e di facile comprensione. Nelle finestre "Saper fare" le indicazioni di lavoro - quesiti e frasi da completare - riguardano soprattutto la verifica di conoscenze legate alla comprensione del testo. La pagina finale "Sapere e saper fare" stimola l'alunno ad un esame comparativo tra le civiltà assira, fenicia, ebrea ed etrusca circa le attività economiche, l'organizzazione sociale e politica, la cultura e la religione. L'organizzazione modulare ha come obiettivo quello di collegare le conoscenze e di verificarne il grado d'apprendimento in relazione alle abilità e competenze acquisite.

I.C. L'argomento è sviluppato secondo una visione tradizionale piuttosto statica, che fissa la civiltà etrusca attraverso alcune valutazioni positive. Si sottolinea che gli Etruschi, considerati un popolo laborioso ed ingegnoso, "unirono le loro forze" per sfruttare le ricchezze del sottosuolo e per organizzare il lavoro, così da potenziare l'economia. Inoltre «amavano divertirsi… e raramente rappresentavano le guerre», dando l'idea di un popolo pacifico. Tuttavia, l'accenno alla fortificazione delle città con le mura, lascia intendere che c'erano scontri e guerre. L'ambiente naturale è ubicato genericamente nell'Italia centrale senza precise localizzazioni all'infuori di Volterra e dell'isola d'Elba, menzionate per mettere in risalto le ricchezze del sottosuolo. Si sottolinea che gli Etruschi furono abili ingegneri, perché costruirono l'arco a volta ed imponenti tombe. Un ampio spazio è dato alla religione, al culto dei morti e alla costruzione delle necropoli, ai sacerdoti e alle arti espressive. Ci si sofferma sul sistema politico, ma non si menziona né la condizione della donna né degli schiavi né d'altri soggetti diversi dai nobili e dai sacerdoti. Non si fa riferimento ai rapporti con popoli *altri*, se non in relazione alla funzione dei porti naturali che consentivano il commercio con soggetti stranieri, né si citano le modalità con le quali essi trafficavano con l'esterno, né le relazioni con i popoli confinanti.

S. Il testo presenta il popolo etrusco quasi avulso da ogni altra realtà del tempo, in una dimensione autoreferenziale di marca etnocentrica che segue uno schema evolutivo-migliorativo legato fondamentalmente allo sviluppo economico, intorno a cui sembrano ruotare tutti gli altri aspetti della società.

I Romani

I. S. L'argomento, inserito nel modulo "L'uomo viaggia per mare e per terra" è sviluppato in dodici pagine (pp. 208-219) articolate in diversi paragrafi che illustrano lo sviluppo politico, dalla monarchia alla repubblica fino all'impero, attraverso le guerre di conquista nel Mediterraneo e le guerre civili, la struttura sociale e politica, gli aspetti della cultura e della vita quotidiana. Conclude l'analisi la finestra "Organizzo le conoscenze" che invita ad un confronto tra Romani e Greci. Il testo verbale, con l'ausilio di un apparato iconografico ricco, vario ed abbastanza pertinente, descrive i Romani come fondatori di una civiltà di conquistatori. Le numerose foto, tutte accompagnate da didascalia, riproducono o esempi d'architettura, sculture e bassorilievi con scene di vita quotidiana della cultura materiale o temi dedicati alle divinità. Tre sono le rappresentazioni cartografiche: la prima illustra l'espansione di Roma nell'epoca repubblicana; la seconda in quell'imperiale; la terza le vie di comunicazione aperte dai Romani in Italia. Sono presenti due linee del tempo in cui dal 753 a.C. (fondazione di Roma) al 200 d.C. si evidenziano i cambiamenti a livello dell'organizzazione politica dei Romani. Le indicazioni operative per gli alunni verificano le informazioni e alcuni suggerimenti tendono a sollecitare la rielaborazione personale e il confronto con la contemporaneità, riservata tuttavia ad argomenti marginali come i giochi dei bambini e le forme di spettacolo. Sono presenti brevi spiegazioni dei termini più difficili quali *repubblica* e *guerra civile*. Gli obiettivi didattici privilegiano la comprensione dei legami tra sviluppo economico, aspetti tecnologici e conquista di terre.

I.C. Molteplici sono gli elementi informativi presenti: dall'ambiente naturale in relazione agli insediamenti umani, agli aspetti dell'economia, della religione, dei sistemi espressivi, ma in particolare viene posto l'accento sull'evoluzione del sistema politico e amministrativo e sugli aspetti della cultura *materiale* presentata come ad esso strettamente funzionale. Si tende ad evidenziare la componente bellicosa di questa civiltà, dedicando

ampio spazio alle guerre di conquista, alle guerre civili e all'architettura militare. I Romani sono tratteggiati come un popolo la cui organizzazione politica e sociale è funzionale alla conquista e all'espansione territoriale: quest'aspetto è ciò che più spiccatamente li caratterizza; mentre meno originali risultano nel campo artistico e religioso per l'influenza dei Greci. Sono scarsamente analizzati i rapporti con i numerosi e diversi popoli con cui entrarono in contatto: questi sono considerati soltanto nell'ottica degli scambi commerciali o come avversari militari. Vanno rilevati positivamente alcuni riferimenti critici nei confronti delle disuguaglianze sociali che caratterizzavano l'assetto interno della società romana e portarono alla guerra civile. Il confronto tra Greci e Romani, al termine del modulo, avviene attraverso schemi che mirano a verificare l'esatta comprensione delle informazioni, ma non sollecitano alcuna riflessione né stimolano atteggiamenti critici. Si privilegia l'analisi piuttosto che la capacità di problematizzazione e di sintesi, nonostante le indicazioni ministeriali di fornire una visione che rispetti la complessità della realtà.

S. Nell'insieme quella dei Romani viene presentata come una grande civiltà, ma la forza, l'ingegno e il coraggio che emergono sono l'esito di un percorso disseminato di guerre e di conquiste. Tale quadro appare positivo, in quanto non è criticamente introdotta nessuna sollecitazione rispetto alle istanze delle culture *altre*, né tanto meno i conquistatori sono presentati dal punto di vista dei conquistati. Il testo presenta dunque la realtà secondo una visione monoculturale, quella dei Romani, in cui s'individua uno dei fulcri della stessa civiltà occidentale.

Storia in "Sapere e saper fare", volume quarto

Il sussidiario di classe quarta, seguendo l'approccio utilizzato nel terzo volume, suddivide il contenuto in sette moduli (pp. 211-283): l'impero romano, la sua difesa e la sua crisi; i nomadi delle steppe (Germani) e del deserto (Arabi); l'Europa nel medioevo; la rinascita dopo il mille; la scoperta del nuovo mondo.

Ciascun modulo, come nel terzo volume, è organizzato in base ad una struttura comune: un'introduzione con alcune domande stimolo per incuriosire e far entrare l'allievo nell'argomento ed una mappa programmatica in cui si delinea il percorso cognitivo offerto dal modulo secondo le istanze di trasparenza e di motivazione allo studio. Come da progetto

didattico, sono previsti anche qui i momenti fondamentali del "Sapere" e "Saper fare" oltre ad indicazioni sul metodo di studio e stimoli per attivare competenze trasversali e approfondimenti. Ogni modulo si conclude con una pagina di riorganizzazione delle conoscenze che funge da sintesi e, a volte, da confronto tra gli argomenti presentati nell'ambito del modulo stesso. La trattazione segue un ordine cronologico, ponendo in evidenza il rapporto tra ambiente naturale ed insediamenti umani. Ogni modulo è concluso in sé, senza evidenti legami con gli altri. La presentazione delle diverse civiltà, oltre al testo verbale, si avvale di molte immagini, disegni, foto, mappe, carte, quasi tutte accompagnate da una didascalia. Le attività operative a volte fanno riferimento a fonti scritte, con qualche sollecitazione al confronto con la contemporaneità. Ciascun modulo presenta una linea del tempo ed una mappa per orientarsi nello spazio.

Dei diversi moduli sono stati analizzati quelli riguardanti "Il Cristianesimo"; "Le invasioni barbariche"; "Gli Arabi"; "Il Sacro romano impero"; "Le Crociate"; "Alla scoperta di nuove terre".

Il Cristianesimo

I. S. L'argomento si sviluppa all'interno del modulo "La crisi dell'impero", attraverso quattro paragrafi che, in due pagine (pp. 225-226), presentano la nuova religione, il suo sviluppo, le persecuzioni fino al costituirsi delle prime comunità cristiane. Nel primo paragrafo si dedica spazio alla nascita di Gesù, alla diffusione del suo messaggio e, in particolare, ai principi di fratellanza, speranza, uguaglianza, marcati tipograficamente. Il testo verbale è accompagnato da foto di cui solo una, quella raffigurante una catacomba, può essere usata come documentazione storica; le altre rappresentano immagini di Cristo come "buon pastore" o benedicente. Una carta geografica evidenzia le zone a maggioranza cristiana dopo il 1300 d.C.. Nelle proposte operative è riportato il testo del "Discorso della montagna" contenuto nel vangelo di Matteo, nel quale sono dichiarati i valori della religione cristiana: l'alunno è invitato a spiegare, con l'aiuto dell'insegnante, il significato delle parole che non conosce e poi a rispondere a domande che lo stimolano alla riflessione critica sulla dimensione rivoluzionaria, per quel tempo, delle idee predicate da Gesù e sul rifiuto della guerra.

I. S. Sullo sfondo di un mondo devastato dalle guerre e dalla povertà, in cui lo stato non si occupa dei bisognosi e dei più deboli, il Cristianesimo

viene presentato come messaggio al servizio degli emarginati, portatore di uno stile di vita e di valori conflittualmente diversi da quelli diffusi dalla società del tempo. Gesù predica la fratellanza, l'uguaglianza, la pace in un mondo di sopraffazione. In tal modo si sottolinea l'enorme differenza tra il messaggio cristiano e i principi della cultura e civiltà che l'imperatore rappresenta. In particolare si evidenzia sia il rifiuto di prestare il servizio militare e di combattere, sia l'esigenza di costituire una società senza ruoli o classi sociali per il principio d'uguaglianza tra gli uomini. Di qui le persecuzioni contro i cristiani. La cultura materiale è riferita essenzialmente alle catacombe, dove i cristiani pregavano e seppellivano i morti, e alla costruzione delle prime chiese. Il contenuto è tutto ispirato all'amore del prossimo. Si possono ricavare altri messaggi, come la liberazione dalla schiavitù e la promozione dei diritti civili e sociali. Quando, dopo tante persecuzioni, ai cristiani è riconosciuta la libertà di professare la loro religione, l'incontro tra la cultura cristiana e il mondo romano è presentato secondo una visione sequenziale e lineare che non approfondisce i dinamismi delle trasformazioni all'interno della società, così come non analizza il contatto con altri popoli quando si parla della predicazione della parola di Gesù in diverse zone dell'impero per opera dei suoi discepoli.

S. Nonostante l'argomento sia trattato in modo sincronico e tradizionale, l'Unità offre spunti interessanti d'Educazione interculturale. Infatti, i principi di fratellanza ed uguaglianza possono essere attualizzati in riferimento al dialogo con gli *altri*, attraverso l'esempio di Cristo che ha operato per la pace e la giustizia, lottando per gli oppressi e per l'affermazione di concetti di condivisione, empatia, impegno, che hanno caratterizzato la sua azione e quella delle prime comunità cristiane. La presentazione del quadro storico di sfondo passa solo attraverso la concezione romana della società e del mondo, senza che si evidenzino le trasformazioni operate dal messaggio cristiano.

Le invasioni barbariche

I. S. L'argomento è sviluppato all'interno del modulo "I nomadi delle steppe" in dieci pagine (pp. 230-239) suddivise in paragrafi. Due pagine d'introduzione spiegano chi erano e come vivevano i nomadi, quando e perché cominciarono a spostarsi verso l'impero romano. Di tali popoli, detti dai Romani "Germani", si prendono poi in esame l'ambiente natura-

le, l'organizzazione sociale, l'arte e la religione. Si passa quindi alla trattazione delle invasioni vere e proprie dagli Unni (IV secolo) ai Longobardi (VI secolo). Il testo verbale è arricchito da foto, disegni, rappresentazioni cartografiche, mappe, linee del tempo, schemi. Le foto, pertinenti al testo, illustrano l'ambito religioso o l'abilità di questi popoli nel lavorare i metalli mediante la raffigurazione di vari oggetti d'oreficeria. Alcuni aspetti della vita quotidiana sono tratteggiati con la tecnica del disegno. Una carta geografica riproduce i percorsi fatti dai "barbari" durante le invasioni. Sotto le voci "Imparo" ci sono esercizi di verifica delle conoscenze e dei rapporti di "causa ed effetto" tra gli eventi. L'ultima pagina stimola l'alunno ad organizzare tutto ciò che ha appreso attraverso un confronto tra i Romani e i Germani, grazie ad indicatori come il modo di vivere, l'economia, l'organizzazione militare, la religione e la giustizia. Il testo è ricco d'informazioni espresse in modo facilmente comprensibile. Alla voce "Uso le fonti", la riproduzione di brani tratti dall'opera di Tacito riguarda alcuni aspetti del popolo germanico: l'ospitalità, i cibi e le bevande, il capo e i suoi guerrieri, alcune leggi desunte dall'editto di Rotari. La lettura stimola l'allievo con domande guidate alla comprensione del testo e, nel caso dell'editto, a riflettere sul concetto d'uguaglianza proposto dalla legge.

I.C. La cultura dei popoli venuti dal nord dell'Europa e dell'Asia appare molto diversa da quella del popolo romano e non sempre è presentata come portatrice di valori giusti, poiché si afferma che i Germani si procuravano i prodotti agricoli con le razzie e che essi erano tanto bellicosi che la guerra era considerata l'attività più nobile. Un valore positivo è evidenziato nella loro abilità a lavorare legno, pelli e metalli. Il re ostrogoto Teodorico, che ammirava la civiltà romana e fece ricostruire le città devastate dalle guerre, è raffigurato come un re pacifico; egli, come sua figlia Amalasunta, cercò di far convivere in pace gli Ostrogoti e i Romani. Tuttavia proprio l'uccisione d'Amalasunta da parte degli Ostrogoti riconferma l'aspetto bellicoso del popolo. Fra tante rovine solo la Chiesa divenne un punto d'unione: gli imperatori si convertirono e obbligarono i loro popoli a farlo. Da segnalare positivamente i passi tratti dalla *Germania* dello scrittore Cornelio Tacito, in cui si evidenzia l'ammirazione per i loro costumi semplici, il profondo senso dell'ospitalità e il rispetto e l'ubbidienza totali dei guerrieri verso il loro capo. I contatti con le culture degli altri popoli, pur presenti, passano in secondo piano rispetto all'elemento militare che

privilegia la dimensione conflittuale a quella degli scambi. Si evidenzia un eccesso d'informazioni e, nonostante lo spazio riservato agli usi e costumi dei Germani, prevalente è la storia delle guerre e delle conquiste.

S. Numerosi sono gli spunti di Educazione multiculturale. Pure in un capitolo così complesso come quello dei "nomadi", popoli giudicati generalmente "barbari" dalla visione etnocentrica della cultura romana, c'è un tentativo di apprezzarne e valorizzarne alcuni aspetti. Corretto è l'uso delle fonti che offre nell'opera di Tacito un esempio di decentramento dal proprio punto di vista. Permangono tuttavia talune forme di rappresentazione che non rendono conto della complessità dei processi e contesti storici, sicché, in ultima analisi, i nomadi delle steppe restano bellicosi e conquistatori secondo i parametri e i canoni di giudizio della civiltà romana.

Gli Arabi

I. S. L'argomento coincide con il modulo "I nomadi del deserto" e si sviluppa in otto pagine (pp. 240-247) attraverso quattro paragrafi che presentano il popolo, il suo modo di vivere, la religione islamica, la sua diffusione e, infine, le conquiste. È introdotto da una serie di domande e da una mappa che raffigura l'itinerario d'apprendimento. L'apparato iconografico non sempre è accompagnato da didascalie: le foto si alternano a disegni ed hanno lo scopo di identificare i simboli più espressivi della religione islamica, nonché alcuni segni dello sviluppo della tecnologia araba come l'astrolabio e i mulini a vento. Sono inoltre riportate tre rappresentazioni cartografiche che mostrano la penisola araba, i territori conquistati dagli arabi e il rapporto tra questi territori con quelli assoggettati da Franchi, Longobardi e impero d'Oriente. Nell'"Uso delle fonti" è presentato un testo tratto da un documento arabo del 650, in cui si esalta la venuta del profeta Maometto. Uno spazio è dedicato anche al Corano con la descrizione dei cinque doveri fondamentali. Si segnala la pagina "Da un sapere all'altro: le culture s'incontrano", in cui sono illustrati i meticciamenti culturali tra il mondo arabo e quell'occidentale.

I.C. Dal modulo "I nomadi del deserto" emerge una cultura che fa dell'islamismo il centro del proprio sviluppo, grazie all'azione di Maometto che spinge gli Arabi a superare i conflitti tribali e ad unirsi in un solo popolo sotto la volontà di un unico Dio. Dell'islamismo viene evidenziato il

legame con la religione cristiana in riferimento ad alcuni principi come la generosità verso i poveri, la protezione verso i deboli e la preghiera, ma anche aspetti specifici e originali attraverso la presentazione del Corano e dei doveri fondamentali dei credenti in Allah. Si sottolinea, oltre all'ambito religioso, anche il rapporto tra uomo e ambiente naturale in relazione agli insediamenti umani, senza tuttavia considerare in modo significativo la struttura sociale e i sistemi espressivi seppure ricavabili in parte, per inferenza, dalle immagini del ricco apparato iconografico. L'approccio verso la cultura degli arabi appare ambivalente: da una parte si evidenzia la violenza sia nei rapporti all'interno delle varie tribù, attribuibile alla scarsità delle risorse del deserto, sia nelle guerre per la conquista di un vasto impero; dall'altra si sottolinea la tolleranza verso le popolazioni sottomesse e il rispetto per le diverse culture. Positivo è lo spazio dedicato all'illustrazione dei contributi scientifici, tecnici, artistici, filosofici, linguistici alla cultura europea; nello specifico per l'Italia sono riportati alcuni dei molti debiti linguistici che la nostra cultura ha nei confronti di quella araba.

S. Il testo offre molti spunti per un approccio di Educazione multiculturale e, talvolta, interculturale, laddove s'intravedono i meticciamenti tra saperi, visione del mondo ed espressioni di cultura materiale.

Il Sacro romano impero

I. S. Nel modulo "Un mondo di foreste", all'interno dell'Unità d'analisi centrata sul feudalesimo**,** due pagine (pp. 254-255) sono dedicate in modo specifico al Sacro romano impero. L'argomento è preceduto dalla nascita del sistema feudale legato alla figura di Carlo ed è seguito dalla presentazione della vita nel castello per concludersi con le incursioni dei Normanni. Al testo espositivo si accompagna un abbondante apparato iconografico di disegni e foto, non sempre commentati da didascalie e privi d'informazioni sia sulla fonte di provenienza sia sugli autori delle opere riprodotte. Ad una carta geografica, che illustra l'estensione del Sacro romano impero, si collegano domande di comprensione del testo, di ricerca e d'impostazione d'ipotesi. Da evidenziare nella rubrica "Uso delle fonti" la proposta di lettura di una delle leggi emanate da Carlo Magno sull'organizzazione dei feudi cui si collegano domande di verifica. Termini come *vassallaggio, feudalesimo, giullari, tornei, fanti, feudatari* sono spiegati in riquadri a parte.

I. C. La cultura del Sacro romano impero appare caratterizzata da una struttura gerarchica, visualizzata in uno schema che registra, attraverso disegni, i rapporti di sottomissione all'interno della società. Di Carlo Magno si evidenziano le molte guerre e il riconoscimento ufficiale come imperatore dei terreni conquistati da parte del papa che ne conferisce la sacralità. I sistemi espressivi sono oggetto d'interesse soltanto nelle riproduzioni iconografiche ed anch'esse tendono a sottolineare il ruolo della guerra in questa cultura. L'argomento è trattato secondo un'impostazione sincronica e tradizionale, dalla quale non si discostano le attività che stimolano non tanto a ricercare i processi, quanto piuttosto a stupire, grazie alla ricchezza delle immagini proposte. Nel complesso si delinea un quadro attento alle classi sociali privilegiate che lascia in ombra la povertà delle masse cui sono riservate poche righe. Emerge soprattutto la figura di Carlo Magno a capo di un impero rigidamente organizzato dalle sue leggi e da usi e costumi che vengono presentati in modo non organico. Mancando un discorso che riesca a fornire motivazioni rispetto agli eventi e ai fatti di cui si parla, la storia resta quella stereotipata degli eroi e dei personaggi famosi: nello specifico, la storia della grande personalità di Carlo Magno**.**

S. Dalla presentazione emerge una cultura d'autodifesa, fondata su una rigida gerarchia e analizzata secondo una visione che non tiene conto delle relazioni tra i vari settori della società né tanto meno dei contatti con le culture *altre*. Si rafforza una visione monoculturale che può tuttavia diventare occasione di dibattito per un confronto tra società chiuse e società aperte, passato e presente, interrelazioni ed interdipendenze.

Le crociate

I. S. Al tema "Le crociate" è dedicato un paragrafo a pag. 272, all'interno dello sviluppo dell'argomento su "La vita religiosa ed i pellegrinaggi", a sua volta inserito nel modulo "La ripresa dei commerci". Il testo verbale è arricchito dall'estratto di un documento di un anonimo crociato sulla cronaca dell'assalto di Gerusalemme, utilizzato anche al fine di sollecitare l'alunno ad orientarsi nella comprensione del testo e a riflettere. Un'ulteriore verifica è proposta a pag. 277 attraverso uno schema da completare, riferito all'organizzazione delle conoscenze dell'intero modulo. Non sono presenti fotografie e rappresentazioni cartografiche; c'è solo un disegno che raffigura un combattimento tra un cavaliere crociato e un "infedele".

I.C. Delle crociate non vengono sottaciuti, sia nel testo verbale sia nella fonte, gli atteggiamenti di violenza e di crudeltà non solo verso i nemici, ma anche nei confronti della popolazione di Gerusalemme. Questa visione bellicosa dei crociati resta, anche se si fa riferimento ai Turchi come responsabili dell'organizzazione delle crociate per il loro comportamento ostile nei confronti dei pellegrini, in un'epoca in cui il viaggio per scopi religiosi era considerato un mezzo per l'espiazione dei peccati. Non si nascondono le vere motivazioni commerciali ed economiche che hanno trasformato la guerra di religione in guerra di conquista, grazie agli interessi dei cavalieri e dei signori feudali. Con l'inserimento dell'argomento nel modulo dei commerci si evidenzia come la causa principale delle crociate sia quella della rinascita economica dopo il Mille.

S. Il testo propone una lettura delle crociate libera da stereotipi, in quanto offre l'altro volto della conquista legata a saccheggi, stragi e mani insanguinate. Ciò depone a favore di un'interpretazione meno tradizionale, perché accanto all'ostilità dei Turchi appare la violenza dei Cristiani, superando così una visione puramente etnocentrica che presenta spesso le crociate solo come guerra di liberazione del santo sepolcro e non anche d'espugnazione per scopi economici. Il riconoscere il punto di vista *altro* getta le basi per un approccio di Educazione interculturale.

La scoperta di nuove terre

I. S. Il modulo di sei pagine (pp. 278-283), a parte un veloce riferimento ad Amerigo Vespucci, considera quasi esclusivamente il viaggio affrontato da Cristoforo Colombo. Il testo verbale, dopo le prime due pagine d'introduzione in cui si descrivono le difficoltà per organizzare la spedizione, comprende due paragrafi: "Una nuova via per le Indie" e "L'incontro di due popoli". Il brano è arricchito da disegni, una carta geografica e una linea del tempo per orientarsi. Non sono presenti fotografie. I disegni sono molto curati nei particolari come attesta l'immagine dei frutti d'alcune piante diffuse in America. La carta geografica rappresenta il mondo così come lo immaginava Colombo e l'allievo viene invitato a confrontarla con una d'oggi tenendo conto, attraverso la linea del tempo, del cambiamento epocale dovuto alla scoperta. Una serie di domande stimolo ed una mappa introducono il modulo in linea con una didattica della curiosità e della trasparenza che mette in rilievo le conoscenze che saranno sviluppate nel-

le pagine seguenti. Nella finestra "Uso le fonti" viene riportato un breve brano tratto dal diario di viaggio di Colombo, in cui si parla con ammirazione della splendida vegetazione così diversa dalla nostra. Le indicazioni di lavoro per gli alunni tendono per lo più a verificare le conoscenze, ma ci sono anche spunti per la ricerca personale e per il confronto con l'età contemporanea.

I.C. Il viaggio di Colombo è presentato secondo una visione tradizionale e l'ottica con cui si analizza l'incontro tra la cultura europea e quella degli Indios e dei Taino è etnocentrica. L'interesse degli scopritori, spinti da motivi economici, decade di fronte alla loro povertà: le nuove terre sono attraenti in termini di nuove forme d'alimentazione grazie a patate, pomodori, peperoni, ananas. È assente il punto di vista dell'altro nei confronti degli europei, così come non si parla della loro cultura materiale, religiosa, politica ed espressiva, ma solo degli aspetti produttivi. Il messaggio che il testo indirettamente trasmette è quello della superiorità della civiltà europea, che giustifica la ricerca di terre sempre più ricche. Ne consegue che la cultura *altra* non è vista come punto d'incontro, ma come oggetto di conquista per lo sfruttamento delle risorse. Anche i Turchi sono menzionati solo perché sono d'ostacolo per gli Europei ai commerci delle spezie. L'informazione che ne deriva è che esiste il *diverso* da sfruttare o da conquistare e così il desiderio di conoscenza si traduce in sopraffazione, sfruttamento, scarso rispetto per gli altri.

S. La visione eurocentrica non favorisce la cultura dell'incontro. Essa è tuttavia utile come occasione di dibattito per mettere in crisi canoni e parametri storici funzionali agli interessi occidentali.

Storia in "Sapere e saper fare", volume quinto

Nel sussidiario di classe quinta la sezione dedicata alla storia (pp. 221-314) è suddivisa in otto moduli che vanno dalla presentazione delle antiche civiltà del continente americano, alle rivoluzioni culturali (illuminismo), politiche (americana, francese, risorgimentale) ed economiche (prima e seconda rivoluzione industriale), fino alla prima e seconda guerra mondiale, per concludere con il secondo novecento cui vengono dedicate ventuno pagine su novantaquattro. Come nei sussidiari precedenti, è presente la divisione in moduli organizzati in base agli stessi indicatori: conoscenze, abilità, competenze, metodo di studio, approfon-

dimenti e competenze trasversali.

La trattazione segue un ordine cronologico senza prevedere correlazioni significative tra i singoli moduli né tra le sezioni delle altre discipline presenti nel volume. Quattro sono le pagine specificamente dedicate alle competenze trasversali che offrono sollecitazioni per approfondire alcune tematiche, anche in riferimento alla contemporaneità. Numerose e varie sono le proposte operative per gli alunni legate alla comprensione dei testi, alla lettura d'immagini ed interpretazioni di fonti scritte, all'approfondimento e alla ricerca personale. Ricco è l'apparato iconografico, pertinente all'argomento trattato, ad integrazione del testo, per la maggior parte corredato da didascalie. Dei diversi moduli sono stati analizzati: "Il colonialismo", "La prima rivoluzione industriale", "La seconda rivoluzione industriale", "Il fascismo", "La seconda guerra mondiale", "Il dopoguerra".

Il colonialismo

I. S. Il modulo "La conquista del nuovo mondo", si articola in otto pagine (pp. 230-237) ed altrettanti paragrafi che, dopo una breve premessa sulla conquista di Colombo e degli europei dei territori americani, passano ad illustrare la fine dei grandi imperi per colpa degli spagnoli e lo sterminio degli Indios per concludere con la deportazione degli schiavi africani in America. La parte espositiva è corredata da fotografie, non tutte con didascalia; da disegni; da due carte geografiche che indicano l'una i possedimenti coloniali di spagnoli, inglesi, francesi, olandesi, portoghesi nelle Americhe e l'altra il traffico del commercio triangolare tra Europa, Africa, America, collegato ad una linea del tempo. Nelle fonti è riportato un brano tratto da una lettera inviata al re di Spagna da parte di uomini al seguito dei conquistatori che denunciano le torture inflitte agli Indios. Infine nelle competenze trasversali si focalizza l'attenzione sui nuovi prodotti inviati in Europa dall'America con l'obiettivo di far prendere consapevolezza agli allievi di come tali prodotti abbiano contribuito ad arricchire l'alimentazione dei popoli europei. Sono inoltre presenti molte indicazioni operative.

I.C. L'Unità si apre con un disegno di due pagine che raffigura in modo decontestualizzato e generico conquistatori e conquistati. Non si analizzano i caratteri delle culture dei popoli Atzechi, Maya ed Incas che sono, tuttavia, ampiamente presentati in un modulo precedente, intitolato "I popoli del continente americano", ripreso poi nella sintesi a pag. 237. Nella

fonte riportata emergono, seppure in modo generico, l'abilità, laboriosità e saggezza degli Indios, anche se le immagini li raffigurano nello stereotipo di primitivi e selvaggi. Si fa riferimento ai maltrattamenti, violenze e sfruttamento nei loro confronti e alle motivazioni d'ordine economico della loro sottomissione. Anche l'argomento della schiavitù è trattato prevalentemente in un'ottica economica e militare, con scarsi cenni ai risvolti sociali e con nessun richiamo ai paesi africani di provenienza. Appare importante che su quella vicenda di "conquista" e "dominio" abbia espresso la propria condanna uno spagnolo che, pur essendo un conquistatore, ha uno sguardo più obiettivo sul colonialismo, come emerge dalla fonte storica. Complessivamente dal testo e dalle immagini si può ricavare il biasimo nei confronti degli europei, il cui arrivo si rivelò disastroso per le popolazioni americane. Quale contributo rilevante da parte del Nuovo mondo sono state prese in considerazione le colture agricole, come mais e patata, che diventarono fondamentali per risolvere il problema della fame in Europa e spesso furono l'unica risorsa dei poveri nei periodi di carestia. Duole evidenziare che la riflessione sul passato non è estesa al presente in cui, pur nel diverso contesto storico, si profila l'estinzione d'altre popolazioni.

S. Il modulo si presta a motivi di riflessione sulle relazioni tra popoli e culture diverse e ad un'analisi sul rapporto tra cultura e bisogni per superare gerarchiche contrapposizioni tra culture primitive e culture tecnologicamente avanzate.

La prima rivoluzione industriale

I. S. Le sei pagine (pp. 248-253) dedicate alla prima rivoluzione industriale sono articolate in quattro paragrafi che ne evidenziano le tappe dello sviluppo e le conseguenze in Europa. L'ultima pagina presenta una mappa di sintesi attraverso la quale organizzare le conoscenze acquisite. L'itinerario inizia con una parte introduttiva, caratterizzata da un disegno che raffigura una macchina a vapore accanto al suo inventore James Watt e domande stimolo per suscitare la curiosità degli allievi sull'argomento. Sempre in questa parte di presentazione c'è una mappa che riporta i concetti chiave del modulo. Si evidenziano, inoltre, alcuni problemi legati allo sviluppo industriale quali la questione dei bassi salari e lo sfruttamento degli operai con particolare riferimento alla manodopera minorile. L'ap-

parato iconografico è costituito in prevalenza da foto corredate da didascalie, per lo più riproduzioni di dipinti di cui non si riporta l'autore, né la provenienza. Nell'uso delle fonti si propone la riflessione sullo stralcio di un testo di Engels relativo alle macchine tessili. Un approfondimento è legato al carbone e alle sue molteplici possibilità d'utilizzo.

I.C. Della rivoluzione industriale da un lato si sottolinea il progresso in campo economico, dall'altro s'indicano gli esiti negativi, dal punto di vista della qualità della vita, per la maggior parte della popolazione occupata nel lavoro delle fabbriche, fino ad arrivare a denunciare lo sfruttamento minorile soprattutto nel lavoro delle miniere. L'argomento è affrontato fondamentalmente in termini socio-economici attraverso il rapporto tra proprietari/padroni e operai/manodopera. All'ottimismo legato alle nuove invenzioni che consentirono di migliorare la produzione agricola ed industriale fanno riscontro le difficoltà d'adattamento alle nuove terribili condizioni di lavoro. L'attenzione è focalizzata sulla Gran Bretagna, senza una considerazione più globale dell'evento anche con riferimento al presente. Ne deriva una descrizione del fenomeno più narrativa che critica e problematica, per cui mancano stimoli alla ricerca, al dialogo, al confronto anche laddove si offrono dati di riflessione sullo sfruttamento della manodopera, sulle condizioni scarsamente dignitose degli operai, sulla violazione dei diritti dei lavoratori. Queste situazioni sembrano relegate ad un passato ormai superato e non avviano un dibattito verso una comparazione con le condizioni attuali del mercato globale del lavoro.

S. Se ne ricava una visione che non presenta le interconnessioni e le interdipendenze caratterizzanti il sistema economico mondiale, né nel passato né ai giorni nostri. L'esaltazione del progresso scientifico segue un approccio evolutivo di marca etnocentrica che relega in secondo piano le ombre che appaiono evidenti.

La seconda rivoluzione industriale

I. S. L'argomento, sviluppato in due pagine (pp. 274-275), rientra nell'Unità d'analisi "Tra Ottocento e Novecento" ed è collocato nella sezione "Da un sapere all'altro" che ha come sottotitolo "La società cambia nel tempo". Esso focalizza l'attenzione sull'elenco delle scoperte ed invenzioni che hanno contribuito al progresso tecnologico e scientifico di fine Ottocento e inizi Novecento. Inoltre si analizzano le conseguenze sulla vita

sociale e politica con la nascita dei sindacati, dei partiti e della considerazione della donna come soggetto politico. Foto, disegni, manifesti, riproduzioni di quadri costituiscono l'apparato iconografico. La rubrica "E oggi?" invita al confronto tra presente e passato su vari temi di carattere politico-sindacale. L'obiettivo didattico, dichiarato a piè pagina, è quello di comprendere che le scoperte scientifiche e le loro applicazioni pratiche modificano la vita degli uomini e di approfondire l'analisi contrastiva tra ieri ed oggi attraverso la riflessione su importanti cambiamenti sociali.

I.C. Non si parla espressamente di seconda rivoluzione industriale, bensì delle innovazioni e dei miglioramenti che si riflettono sulla qualità della vita. Gli elementi della trattazione rimandano alle trasformazioni sociali, ma dalla loro presentazione non si colgono i processi di tali cambiamenti. Non si accenna alle conseguenze pratiche delle diverse scoperte scientifiche, tuttavia interessante è il continuo rimando al presente che avvia una comparazione tra ieri ed oggi, anche se i dati a disposizione degli allievi sono insufficienti, soprattutto in riferimento al passato. Emerge una visione di tipo evoluzionistico-migliorativa che evidenzia le luci e nasconde le ombre di un momento di cambiamento complesso come il passaggio dall'Ottocento al Novecento.

S. La presentazione di stampo descrittivo non sfrutta in senso critico le problematiche d'ordine sociale rispetto a differenze, uguaglianze e diritti. L'esaltazione di un progresso scientifico non commisurato con gli effetti sull'habitat rientra in un'ottica etno ed antropocentrica.

Il fascismo

I. S. L'argomento è inserito nel modulo "Il mondo in guerra" e in due pagine (pp. 283-284) riassume i fatti principali, che hanno determinato la nascita e l'affermazione del fascismo. Nella sezione delle competenze trasversali dal titolo "Da un sapere all'altro" sono presentati i mezzi d'affermazione del regime che si avvaleva della propaganda e, in particolare, anche della scuola. Quattro immagini con didascalia completano il testo verbale. Le proposte d'attività per gli alunni hanno lo scopo o di verificare le conoscenze acquisite o di sviluppare capacità d'analisi e ricerca, ricorrendo ad interviste con testimoni privilegiati.

I. C. Le cause del fascismo sono individuate nelle condizioni economiche e sociali. Si presenta quindi come movimento che nasce in una fase

di disordini e di profondo malcontento. Oltre all'aspetto politico e alla struttura dell'organizzazione sociale, viene presentato il sistema scolastico come funzionale al consolidamento del regime. L'argomento è trattato in un modo piuttosto generico e le diverse tappe sono descritte attraverso gli eventi rappresentativi di cui non si registrano i processi di formazione. Non è dato alcuno spazio alle forme di dissenso contro la dittatura, ad eccezione del caso Matteotti. Si evidenzia come in poco tempo furono cancellate le libertà fondamentali dell'uomo e del cittadino e come fu imposta la cieca obbedienza, senza sollecitare un'adeguata riflessione su questi valori e stimolare una visione critica di questo periodo storico.

S. L'argomento può essere colto come occasione per illustrare l'importanza del pluralismo e della democrazia, partendo dagli spunti offerti nella pagina delle competenze trasversali.

La seconda guerra mondiale

I. S. Le cinque pagine (pp. 289–293) in cui si sviluppa l'argomento sono inserite nel modulo "Il mondo in guerra". Della seconda guerra si presentano le cause, gli effetti, le tappe più importanti attraverso i fatti che interessano l'Italia, l'Europa e il mondo: date, alleanze, attacchi, invasioni, scontri e vittorie. La parte del testo riguardante l'Italia è trattata in modo più particolareggiato. Numerose le foto presenti che illustrano attraverso le immagini le vicende più drammatiche del conflitto. Una carta geografica dell'Europa ne visualizza gli schieramenti. Il testo di un manifesto nazista e la lettera di un giovane partigiano costituiscono due documenti di particolare interesse, in quanto offrono spunti di riflessione critica per gli alunni. Infine una scheda di "Sapere e saper fare" invita a ricercare i residui del passato nel presente, ricorrendo ad interviste e a testimonianze di chi di quella storia è stato protagonista.

I.C. L'Unità, pur presentando eventi internazionali, privilegia la situazione dell'Italia. Appare il quadro di un'epoca dominata dalla violenza, dalla sopraffazione e dalla forza militare, in cui è considerato nemico chiunque non stia dalla propria parte, compresi soprattutto i civili. Ne emergono difficili condizioni di vita: morti, distruzioni, massacri. La serie piuttosto ampia d'informazioni e notizie non è, però, adeguatamente contestualizzata: non si affrontano in modo approfondito le ragioni, i contrasti che stanno alla base dei conflitti e non si evidenziano i legami tra

sistema militare e politico, economico e sociale in modo da poter cogliere le dinamiche complesse che caratterizzano la tragica storia dell'umanità in questo periodo. C'è una generica disapprovazione della violenza che non arriva ad una condanna esplicita per la guerra in quanto tale. Interessante è il tentativo di creare empatia nei confronti dei campi di concentramento e di tutta la vicenda partigiana, ma il rischio è di non approfondire le responsabilità civili e politiche dei fenomeni. Valida è la richiesta di interrogare testimoni e di ritrovare sul territorio le tracce di questa storia, così da collegare il passato al presente e fare della memoria un momento di riflessione per la crescita delle future generazioni.

S. L'argomento si presta alla problematizzazione del rapporto guerra/pace e ad una riflessione sulla gestione costruttiva dei conflitti, fornendo sollecitazioni volte ad incoraggiare, in sintonia con l'Educazione transculturale, percorsi d'Educazione alla pace.

Il dopoguerra

I. S. Ampio è lo sviluppo che il modulo dedica all'argomento (pp. 294-314), poiché prende in esame gli eventi storici più importanti dal 1945 al 2000. L'introduzione di due pagine presenta il disegno di una pellicola con immagini in successione e chiede all'allievo di osservarle, esprimere un parere e approfondirle con un'intervista ai nonni e ai genitori. La mappa in premessa sintetizza i contenuti trattati: l'inizio e lo sviluppo della storia repubblicana dell'Italia, le lotte per l'indipendenza delle colonie, la fine della guerra fredda, la costituzione dell'Unione Europea per concludere con i problemi di disuguaglianza legati allo sviluppo e sottosviluppo del mondo. Molte foto associate a didascalie sottolineano i momenti più significativi esposti dal testo. Ci sono inoltre disegni, soprattutto manifesti di pubblicità legati al boom economico. Tra le quattro carte geografiche rivestono particolare rilevanza per lo spazio occupato quella dell'Unione Europea con le tappe dell'unificazione dal 1975 al 1995 e quella del mondo diviso in paesi ricchi e in paesi poveri in base al reddito. Si segnala, nella pagina delle competenze trasversali, uno squarcio sulla società multietnica di cui si evidenzia la diversità delle culture e l'uguaglianza dei diritti. Una scheda d'approfondimento presenta l'Onu e un'altra il fenomeno migratorio dei nostri giorni.

I.C. Dopo un avvio riguardante unicamente l'Italia, il discorso si allarga

alla situazione europea, con particolare riferimento alle conseguenze in Germania degli accordi di Yalta e alla caduta del muro di Berlino, fino ad arrivare ad uno sguardo sul mondo che, dopo i processi di decolonizzazione, si caratterizza per i problemi dello sviluppo e per l'avvento degli attuali fenomeni migratori internazionali. Il modulo tratta anche i problemi dell'indipendenza delle colonie, della lotta dei neri per l'uguaglianza e si sofferma sulle problematiche della pace e dello sviluppo nelle varie parti del mondo, sollecitando all'impegno personale per salvaguardare la pace tra i popoli. Si sottolinea il valore delle tante culture del sud del mondo nella loro diversità: questa premessa alla trattazione del tema dei profughi e dell'emigrazione mira ad educare alla convivenza di culture diverse nel rispetto e nello scambio reciproco. Il diritto alle pari opportunità, giustificato dall'essere accomunati da varie esigenze, è sostenuto ad un livello meramente enunciativo-informativo e non metodologico e pratico, in quanto non si registrano stimoli all'ascolto reciproco e al dialogo tra i soggetti delle diverse culture.

S. La pace e la partecipazione politica rappresentano, pur nella varietà delle espressioni, istanze universali e comuni a tutti secondo un approccio d'Educazione multi-trans-culturale che può diventare interculturale laddove si stimolano forme di dialogo, ascolto ed interazione con paesi d'altre culture.

Geografia in "Sapere e saper fare", volume quarto

La geografia nel sussidiario di quarta classe (pp. 129-210) è articolata, come la storia, in moduli ugualmente finalizzati allo sviluppo delle conoscenze, abilità, competenze anche trasversali. L'argomento centrale è l'Italia di cui s'illustra l'ambiente come risorsa negli aspetti più caratteristici del territorio attraverso le attività economiche e le specificità d'ogni regione: territorio, clima, ambiente, popolazione, città, attività dell'uomo. Le due sezioni "Da una regione all'altra" focalizzano l'aspetto che si ritiene possa meglio identificare ogni regione. Numerose foto e carte geografiche sottolineano ed illustrano i testi verbali. Alla fine di ciascuno dei quattro moduli sono contenute indicazioni per gli alunni per verificare le conoscenze apprese e stimolarli ad attività di ricerca. Non si delineano elementi sufficienti a ricavare un'immagine delle differenti culture che connotano la popolazione italiana, se non citando alcune minoranze linguistiche. Generici sono i rimandi alle tematiche dell'immigrazione oggi, mentre più

frequenti sono i riferimenti al fenomeno dell'emigrazione verso l'America avvenuta nel passato. Particolare rilievo è dato al turismo come fonte di ricchezza del paese.

L'Italia, gli abitanti e le loro attività

I. S. L'argomento (pp. 152-159), che occupa la parte centrale del modulo "Scoprire l'Italia", è collocato dopo il quadro ambientale e prima della presentazione delle regioni. Le due pagine d'introduzione, corredate da tre foto a colori vivaci, presentano i settori principali dell'economia e propongono all'allievo d'interrogarsi sui temi in oggetto. Nell'ultima pagina, la scheda "Organizzo le mie conoscenze" invita gli alunni a fare un'indagine sulle occupazioni dei propri genitori con inchieste e ricerche in relazione alle varie tipologie di lavoro. Numerose sono le foto, per lo più prive di didascalia, inerenti alle attività che si desumono dai tre diversi settori economici, la cui distribuzione appare in due carte tematiche. Molteplici sono le indicazioni di lavoro per gli studenti finalizzate a verificare le conoscenze, ma anche a promuovere competenze trasversali che evidenzino i nessi tra risorse economiche e fabbisogni.

I.C. I contenuti sono impostati secondo canoni piuttosto tradizionali. Del settore primario si citano anche le esportazioni e importazioni senza meglio specificare i "paesi altri" con i quali si hanno contatti. Particolare rilievo si dà all'industria, considerata l'attività più importante, cui si legano le attività del settore terziario. Della popolazione s'indicano l'entità e gli spostamenti interni, senza far cenno alle tematiche dell'immigrazione/emigrazione anche in riferimento ai flussi d'extra-comunitari. Ciò risulta piuttosto anacronistico in una società globale intessuta di relazioni ed interdipendenze tra mercati. Del resto la settorializzazione stessa rischia di non focalizzare in modo sufficientemente efficace i legami e le interdipendenze tra settori dell'economia sempre più concorrenti al funzionamento di un sistema che richiede la costruzione di reti interattive.

S. Emerge un limitato livello di problematizzazione della realtà delle diverse classi sociali; inoltre sono eluse questioni relative alla ricerca di nuove identità create dai mutamenti della società multietnica dei nostri giorni. La presentazione dell'Italia resta, infatti, legata ad una cittadinanza nazionale che non rende conto delle presenze d'altre etnie.

Geografia in "Sapere e saper fare", volume quinto

Nel sussidiario di quinta classe, la sezione dedicata alla geografia (pp. 145-220) guida gli allievi in un viaggio alla conoscenza dei grandi ambienti, alla scoperta dell'Europa, dei popoli della terra e degli altri continenti. Legato allo studio della terra è il problema della sua rappresentazione attraverso le carte geografiche e vengono proposte sia quella di Mercatore sia quella di Peters con le relative differenze. Dei popoli della terra sono riferite le diversità culturali e le problematiche legate al Sud del mondo. Interessante e stimolante ai fini dell'Educazione interculturale è la definizione secondo cui: "La cultura di un popolo è tutto ciò che gli uomini scelgono di fare per soddisfare i propri bisogni: il modo di coltivare i campi, di cucinare i cibi, di costruire oggetti, di vestirsi, di danzare, di scrivere". Il testo si avvale di molte foto spesso corredate da didascalie, di carte geografiche anche tematiche, di tabelle e schemi di sintesi. Le numerose indicazioni operative presenti tendono a favorire una corretta comprensione del testo, ma anche a sviluppare l'osservazione ed interpretazione dei dati da parte degli alunni. Tra i diversi temi grande attenzione è rivolta alle interazioni tra ambiente naturale, insediamenti umani e attività economiche, ma anche ai modi di vivere e alle culture che caratterizzano le società dei vari paesi della terra. Si tende a favorire lo sviluppo d'atteggiamenti orientati alla cooperazione, alla solidarietà, alla convivenza pacifica che connotano un approccio d'Educazione multiculturale.

L'Europa

I. S. Il modulo "Scoprire l'Europa" (pp. 174-201) introduce l'argomento con due carte, una fisica ed una politica, da cui gli allievi possono ricavare, sulla base di alcune domande, una serie d'informazioni per iniziare il percorso cognitivo. Si passa alla presentazione del clima, delle risorse, delle attività del settore primario, secondario e terziario. Il testo prosegue con la descrizione dell'Europa attraverso le varie nazioni, di cui si presentano sia le caratteristiche generali in rapporto al clima e al territorio sia i dati riguardanti superficie, popolazione, ordinamento politico, moneta, capitale. Completano il quadro alcune peculiarità con particolare attenzione verso la popolazione e l'economia. Il testo verbale è corredato dalle carte geografiche e fisiche di ciascuna regione e da una serie di foto relative a località turistiche, monumenti storici e paesaggi. Le attività rivolte agli alunni promuovono, oltre la verifica delle conoscenze, anche l'osservazione delle

rappresentazioni grafiche e la lettura in chiave storica d'alcuni elementi caratterizzanti le nazioni esaminate.

I.C. Alla presentazione oggettiva dei dati relativi a superficie, popolazione, ordinamento politico e capitale, fa seguito la trattazione dell'assetto economico in cui si definiscono *sviluppate* le zone industrializzate, *arretrate* quelle non industrializzate, secondo un parametro univoco di crescita economica che non evidenzia voci relative all'indice d'alfabetizzazione, al tasso di scolarità, all'accesso ai servizi sanitari, ai redditi pro-capite in rapporto alla distribuzione e ad altri elementi inseriti nel concetto di sviluppo umano secondo l'interpretazione data dall'UNEP (United Nations Environment Programme). Ne risulta una presentazione piuttosto statica, sia perché non rimanda alle trasformazioni e ai cambiamenti che hanno caratterizzato le singole realtà europee, sia perché le informazioni si susseguono in modo lineare senza prendere in considerazione una serie di variabili che giustificano i rapporti tra povertà e ricchezza. Interessante è il collegamento tra la cartina della singola regione e la sua visualizzazione all'interno dell'Europa in generale. Importanti sono i riferimenti sia alle minoranze presenti nelle varie regioni europee sia agli attuali flussi migratori, anche se la rilevazione è limitata a due sole situazioni, Germania e Francia. La varietà degli esercizi rivolti agli alunni è finalizzata alla promozione d'attività d'analisi e di riflessione critica. Interessante, infine, è anche l'approccio pluridisciplinare tra storia e geografia.

S. La presentazione dell'Europa si basa prevalentemente su parametri che assegnano prioritariamente alla tecnologia, all'industria e alla crescita economica un'importanza fondamentale nel definire i livelli di sviluppo delle varie nazioni europee.

Il mondo

I. S. L'argomento è trattato nel modulo "Scoprire i continenti" (pp. 204-220) ed è introdotto da un grande planisfero e da alcune foto che caratterizzano ciascun continente. In generale le foto presenti ad integrazione del testo sono numerose, anche se non tutte con didascalia. Diverse sono le rappresentazioni cartografiche e rari i disegni. Ogni continente è visualizzato in una carta fisico-politica, cui fa seguito la presentazione di territorio, clima, ambiente, popolazione, risorse ed economia. Nelle rubriche "Destinazione" si forniscono informazioni più specifiche su alcuni stati

dei singoli continenti, in quelle di "Ingrandimento" si sviluppano aspetti riguardanti le culture, le tradizioni, le religioni o la natura. Le varie carte costituiscono il punto di riferimento per verificare le competenze acquisite nella lettura delle medesime. Non c'è in questo modulo la sezione "Organizzo le mie conoscenze", generalmente posta alla fine come forma di verifica complessiva.

I.C. I dati sono presentati in modo oggettivo, ma piuttosto generico, perché mancano collegamenti che rendano conto della diversità dei modi di vivere in base alle culture che caratterizzano le società dei vari paesi della terra. Interessante è il rapporto tra stato e nazione, intendendo per *nazione* una comunità di persone che hanno la stessa cultura, lingua e religione e per *stato* un territorio con confini, così da spiegare, nella mancata coincidenza tra l'una e l'altro, il costituirsi di tensioni che possono sfociare in conflitti armati. Le informazioni dei testi espositivi sono abbastanza ampie, ma non vanno oltre il livello di conoscenze che, seppure puntuali, interessano soprattutto l'aspetto dei dati mnemonici. Nella sezione "Lente di ingrandimento" si trovano riferimenti legati alla cultura e alla tradizione, anche se spesso restano a livello d'interesse esotico. Più incisiva l'analisi del rapporto tra europei e pellirosse nella conquista dell'ovest in America, dove si evidenzia la brutalità e la violenza dei primi fino al genocidio dei secondi e le drammatiche conseguenze sugli Indios della colonizzazione, che ne ha messo a rischio, oltre che la civiltà, anche la sopravvivenza.

S. Complessivamente la modalità con cui si è sviluppato l'argomento si presta ad un approccio d'Educazione multiculturale che stimola all'accettazione e al rispetto delle diversità, oltre che al riconoscimento dell'uguaglianza dei diritti in un'ottica d'Educazione transculturale.

Studi sociali in "Sapere e saper fare"

La famiglia e la classe, trattate in cinque pagine (pp. 220-224), sono presentate con le loro regole, i loro ruoli e le loro trasformazioni nel tempo. Esse costituiscono l'argomento della parte dedicata agli studi sociali della terza classe. Nell'ultima pagina, dedicata all'organizzazione delle conoscenze, s'invitano gli allievi a costruire tabelle e grafici per confrontare i dati raccolti sulla famiglia e la scuola del passato con quelli sulla famiglia e la scuola d'oggi. L'apparato iconografico non è corredato da didascalie; sono inoltre presenti per gli alunni altre indicazioni di lavoro che, parten-

do dai testi letti, li invitano a riflettere sulle proprie esperienze. Le foto mostrano aspetti della vita scolastica e familiare pertinenti al testo. Si fa leva principalmente sui diritti e doveri di ognuno e quindi sul rispetto delle regole e delle leggi in una visione tradizionale sia della famiglia sia della scuola. Infatti, l'immagine della famiglia nucleare e la stessa organizzazione dell'aula confermano una visione abbastanza stereotipata che non tiene conto, soprattutto per la famiglia, della varietà dei modelli presenti nell'attuale società. In tal modo non si sviluppa la presa di coscienza della problematicità della convivenza e si rischia di avallare un'immagine mediale non rispondente alla complessità del reale. La trattazione offre dunque una visione rigida che indica una mentalità etnocentrica e non stimola la curiosità verso *l'altro.*

Nel sussidiario di classe quarta dalla famiglia e dalla scuola l'attenzione si sposta sulla comunità più allargata. Il modulo (pp. 284-288) presenta il territorio sociale, il comune e i suoi servizi, ma soprattutto ne lega il buon funzionamento da un lato al rispetto delle regole e dall'altro alla partecipazione della gestione della cosa pubblica, con particolare attenzione alla collaborazione per chi ha bisogno d'aiuto, con specifico riferimento alle categorie deboli. Nell'ultima pagina si stimolano gli alunni, mediante opportune indicazioni, a svolgere una ricerca sociale per raccogliere dati ed informazioni attraverso interviste e questionari per conoscere meglio la propria comunità o per apprendere il grado di soddisfacimento da parte della gente rispetto alla qualità della vita e ai servizi che offre il comune. I testi verbali sono commentati da foto, un disegno e due grafici. Le indicazioni di lavoro, con domande guidate, invitano l'alunno a riflettere sulla propria esperienza. L'argomento più significativo del modulo è quello sulla comunità, che mette in evidenza i concetti di solidarietà e di disponibilità verso l'altro, sottolineando l'importanza dell'impegno personale verso quanti sono bisognosi d'aiuto e compagnia: malati, anziani, disabili, stranieri che non conoscono nessuno. Alla partecipazione attiva è legato il senso d'appartenenza alla propria comunità: questo promuove la dimensione etica della cittadinanza, sia pure entro uno spazio territoriale circoscritto. I valori della comunicazione, collaborazione, partecipazione sono presentati in modo astratto e generico, poiché non si mettono in luce le diverse modalità richieste per la loro realizzazione. L'approccio comunque offre un apprezzabile stimolo per aprire un dibattito sulle regole che

rendono possibile il *vivere insieme* sia in una società monoculturale sia in una realtà multietnica, caratterizzata da soggetti diversi che richiedono una nuova contrattazione sociale.

Nel sussidiario di classe quinta il modulo dedicato agli Studi sociali allarga il proprio sguardo alla comunità nazionale di cui presenta in sei pagine (pp. 315-320) l'organizzazione e le leggi. L'ultima pagina focalizza l'attenzione degli alunni su alcuni articoli relativi ai principi fondamentali della Costituzione e li sollecita, guidandoli con domande, a raccogliere informazioni sulla vita politica italiana attraverso interviste a genitori e altri adulti. Particolare attenzione, infatti, è dedicata alla Costituzione in riferimento alla libertà insopprimibile di pensiero, religione e riunione, espressa quest'ultima nello specifico dai partiti e dai sindacati. La divisione dei tre poteri legislativo, esecutivo, giudiziario è posta in rilievo dal testo verbale, che è arricchito da numerose fotografie sui momenti della vita sociale, politica e religiosa attestanti gli esiti dell'organizzazione costituzionale. Diversi spazi sono dedicati alla spiegazione dei termini più complessi e al testo d'alcuni articoli della Costituzione italiana. La natura dell'argomento favorisce una presentazione della nostra comunità democratica, basata sul rispetto delle libertà fondamentali della persona e del cittadino, nonché sui doveri a loro connessi. La presentazione è piuttosto statica; non si colgono i processi di trasformazione né le luci e le ombre di una democrazia rappresentativa, basata su un'eguaglianza contraddetta spesso nei fatti dall'emarginazione dei soggetti più deboli. L'attenzione, focalizzata sul concetto di "cittadini", esclude da un lato una riflessione sulla presenza e quindi sui diritti di molti soggetti extracomunitari che, pur non essendolo, fanno parte a tutti gli effetti della nostra comunità e dall'altro veicola una visione sostanzialmente etnocentrica.

Sintesi dei sussidiari "Sapere e saper fare".

Sono stati esaminati i tre sussidiari di terza, quarta e quinta classe elementare dal titolo "Sapere e saper fare" dei quali si sono analizzate alcune tematiche per storia ("Greci", "Etruschi", "Romani", vol. III; "Cristianesimo", "Invasioni barbariche", "Arabi", "Sacro romano impero", "Crociate", "Alla scoperta di nuove terre", vol. IV; "Colonialismo", "Rivoluzioni industriali", "Fascismo", "Seconda guerra mondiale", "Secondo dopoguerra", vol. V), alcune per la geografia ("Italia" vol. IV; "Europa"

e "Mondo" vol. V) e tutti gli argomenti della sezione degli Studi sociali. Complessivamente i testi si presentano organizzati in moduli non troppo lunghi ed esposti in un linguaggio chiaro e relativamente semplice. L'ampio uso di foto in particolare - oltre a disegni, schemi e tabelle, per lo più con didascalie - rappresenta uno strumento didattico utile ad una più agevole acquisizione delle conoscenze. Da notare favorevolmente le due pagine introduttive ad ogni modulo: esse visualizzano, attraverso una grande immagine esemplificativa, sempre in modo efficace, l'argomento trattato; coinvolgono gli alunni con domande stimolo; sintetizzano in una mappa di facile comprensione gli obiettivi d'apprendimento cui mira il modulo. Le attività previste per gli alunni sono molteplici e sollecitano soprattutto l'analisi, la riflessione e la comprensione dei testi; meno presenti sono gli stimoli per la rielaborazione e l'attivazione di capacità critiche.

Storia

La sezione dedicata alla storia, in linea con le indicazioni ministeriali, presenta le società umane dall'*antichità* alla formazione dell'impero romano (classe III), dalla crisi del medesimo alle scoperte di un nuovo mondo, quindi *età medievale* (classe IV), dalla conquista del nuovo mondo al secondo novecento, cioè *età moderna e contemporanea* (classe V). La presentazione degli argomenti è fatta in modo cronologico e piuttosto rigido. Delle civiltà esaminate viene offerta un'immagine generale per cogliere l'idea complessiva dell'identità di ciascuna, soprattutto attraverso ciò che meglio le distingue. Tale aspetto risponde il più delle volte ad un approccio tradizionale e consolidato anche se talvolta, attraverso l'uso delle fonti, si cerca di decentrare il punto di vista per dar conto di processi e contesti storici diversi. Da sottolineare, in tal senso, l'interpretazione meno tradizionale delle Crociate (vol. IV, pag. 272) dove, accanto alla ferocia dei turchi, è posta in evidenza quella dei cristiani e ciò può costituire uno stimolo per un approccio d'Educazione multi ed interculturale. Il rapporto con le culture *altre* è spesso avanzato in relazione a motivi economici come nel caso della "Scoperta di un nuovo mondo" (vol. IV, pp. 278-283) che non è vista come opportunità d'incontro, ma come oggetto di conquista. Un intero modulo - fino a qualche anno fa impensabile nei testi - è dedicato a civiltà come quella degli Indiani, Creek, Maya, Aztechi e Incas. Questi popoli sono presentati come portatori di valori e di una ricca cultura materiale e

immateriale, espressa negli esempi d'architettura e d'organizzazione dei territori, nei modelli di scrittura e religiosità, in conquiste scientifiche e tecnologiche, ma la loro esaltazione, priva di relazioni e interconnessioni con la cultura occidentale, rischia di scadere in forme d'esotismo. La conoscenza d'aspetti positivi d'altre civiltà, considerate nella loro situazione particolare ed isolate da contesti più ampi, non stimola invero una riflessione critica ed una comparazione storica. Spesso per rendere oggettiva la trattazione, si presentano sequenze d'eventi, dati, descrizioni che possono scivolare verso forme di semplificazione, che evitano di affrontare la complessità dei contesti e delle responsabilità civili e politiche come nel caso del rapporto tra nazi-fascisti e partigiani. In generale, nei testi analizzati, è più diffuso un approccio di tipo multiculturale che valorizza gli elementi specifici delle civiltà prese in considerazione. La rara attenzione verso momenti d'incontro, scambio e *meticciamento* culturale offre spunti occasionali a favore dell'Educazione interculturale.

Geografia

I moduli dedicati alla geografia affrontano: lo studio degli ambienti naturali e degli effetti dell'antropizzazione nel volume terzo; l'Italia nel volume quarto; l'Europa e il mondo nel volume quinto. Non riscontrando elementi significativi per l'oggetto della ricerca nel volume terzo, si è focalizzata l'attenzione sui moduli: "L'Italia, gli abitanti e le loro attività" del volume IV; "L'Europa", "Il mondo" del volume V. Ad un apparato iconografico ricco di foto, cartine geografiche e tematiche, grafici e tabelle, fanno riscontro testi espositivi d'impostazione piuttosto tradizionale in relazione agli aspetti: fisico, economico e della popolazione. Da segnalare nel volume IV il risalto dato alla tutela dell'ambiente e alla protezione del paesaggio e del patrimonio artistico italiano (pp. 132-138). La rappresentazione dell'Europa rimane complessivamente quella di un continente a sé stante, analizzato in riferimento ai soliti parametri generali cui si conforma la trattazione dei singoli stati. Sporadici sono i documenti della storia, riportati in apposite finestre, con un inizio d'approccio interdisciplinare tra geografia e storia, e quelli che focalizzano aspetti di particolare interesse naturale ed artistico d'alcune città europee. Non si accenna in questa sede alle vicende dell'Unione Europea, la cui trattazione è affrontata - sempre nel V volume - nella sezione della storia (pag. 308) tra gli argomenti riguardanti il 900.

Dal planisfero di Mercatore e da quello di Peters (vol. V pp. 205-206), che mostrano in modo innovativo la relativizzazione della rappresentazione cartografica, si passa poi alla presentazione in modo piuttosto schematico e nozionistico dei vari continenti. Compaiono anche qui schede con riferimenti storici di particolare interesse. In generale si può rilevare che: la quantità delle informazioni prevale sulle occasioni di riflessione critica e sugli stimoli alla ricerca; la definizione degli elementi caratterizzanti sulla comparazione critica; la delineazione della specificità sulla possibilità di rendere conto dei rapporti di reciprocità o d'interdipendenza. Va tuttavia segnalato nel volume quinto, in particolare nel modulo rivolto ai popoli della terra, la parte dedicata alle culture diverse (pp. 168-169), in cui è presente un'interessante definizione antropologica di cultura, che supera la tradizionale gerarchicizzazione tra "civiltà" legata a parametri occidentali, ed arriva a rafforzare il rispetto di tutte le culture, considerate in relazione al canone di soddisfacimento del rapporto tra bisogni e risorse. In tal modo si avvia una stimolante riflessione per l'Educazione interculturale. Si resta invece legati ad un approccio d'Educazione multiculturale e transculturale, quando nella presentazione delle varie culture si tende ad illustrarne le caratteristiche, per favorire lo sviluppo d'atteggiamenti orientati alla convivenza pacifica basata sulla reciproca conoscenza.

Studi sociali

Nei tre volumi di III, IV e V classe dei sussidiari "Sapere e saper fare" la sezione degli Studi sociali presenta il tema della convivenza analizzato a vari livelli: quello della famiglia, della scuola, del comune e della nazione, in altre parole dalla forma più piccola di società fino alla comunità più ampia. I temi sono trattati in modo abbastanza tradizionale sia dal testo espositivo sia dalle immagini; l'ideale trasmesso è quello di una convivenza che fa leva principalmente su diritti e doveri di ciascun componente e quindi sul rispetto delle convenzioni sociali. Le tematiche sono affrontate attraverso proposte di modelli comportamentali e sociali riferiti alla società italiana, volti a stimolare atteggiamenti di rispetto piuttosto che di dialogo, confronto, presa di coscienza delle problematiche della convivenza. Sono presenti molte indicazioni di lavoro, anche di ricerca, tramite interviste e questionari orientati alla riflessione su esperienze personali degli alunni, che non stimolano tuttavia una visione allargata ad altri contesti

culturali e sociali. Nel volume di classe IV, tralasciando provincia e regione, è soltanto la realtà locale del comune ad essere tratteggiata in maniera più specifica e corretta. Si sottolinea l'importanza dell'impegno personale verso coloro che sono accomunati dal bisogno di sostegno da parte della comunità, esaltando i valori della solidarietà, della cooperazione e della partecipazione. Nelle pagine dedicate agli Studi sociali del volume di classe V l'attenzione è rivolta esclusivamente allo stato italiano e ai principi fondamentali del suo ordinamento, ai diritti e ai doveri dei cittadini senza comparazioni, accostamenti ad altre realtà e senza riferimenti né all'Unione Europea né agli organismi internazionali e mondiali. Resta sullo sfondo un problema di carattere generale che riguarda l'utilizzo di concetti e termini non facilmente comprensibili da parte d'alunni di scuola elementare, seppure approfonditi in apposite schede operative. Complessivamente nei tre sussidiari non compaiono cenni espliciti all'Educazione interculturale, anche se non sarebbero mancate le occasioni, mentre si possono evidenziare alcuni esempi d'Educazione multiculturale (rispetto delle diversità, conoscenza di varie culture) o transculturale (riflessione su ciò che accomuna tutti i bambini).

"Io scopro"

I volumi III, IV e V del corso di sussidiari per la scuola elementare "Io scopro", Ed. Giunti Scuola, Firenze, 2000, sono stati realizzati dal team didattico editoriale diretto da Tullia Colombo con la collaborazione per i testi disciplinari di Margherita Derisa (matematica vol. III), Anna Disparti (matematica vol. IV), Gianna Soldaini (matematica vol. V), Fernanda Bianchero (scienze nei tre volumi), Elisa Prati (geografia, storia, studi sociali nei tre volumi). Nella copertina interna si precisa che i sussidiari rispondono sia alle indicazioni del progetto PoLiTe per la formazione di una cultura delle pari opportunità e del rispetto delle differenze, sia alle indicazioni del Ministero dell'Interno per la diffusione ed implementazione della cultura della Protezione Civile e della Sicurezza a scuola. Si dichiara inoltre che i sussidiari sono stati sottoposti ai controlli di qualità previsti dal D. M. del 7-12-1999, riguardanti il *linguaggio*, che deve risultare coerente con l'età e le competenze ad essa corrispondenti, l'indicazione dei *prerequisiti*

necessari agli alunni per la fruizione del materiale didattico, l'indicazione degli *obiettivi* perseguiti, i criteri per la *verifica* delle competenze in relazione agli obiettivi; infine le *qualità* della carta, stampa, caratteri, iconografia. Ogni volume è diviso per materie: matematica, scienze, storia, geografia, studi sociali. Ciascuna sezione disciplinare raccoglie gli argomenti in capitoli, distinti e susseguenti, corredati da schede riepilogative e di verifica. I testi scritti sono arricchiti da un ampio apparato iconografico formato da disegni, immagini, foto, grafici, tabelle. Il volume di classe terza dedica 59 pagine alla storia, 3 agli Studi sociali e 50 alla geografia; il volume di classe quarta ne destina 82 alla storia, 4 agli Studi sociali e 74 alla geografia; il volume di classe quinta 87 alla storia, 5 agli Studi sociali e altre sparse nella sezione di storia, come rubrica di riflessione e 84 alla geografia.

Storia in "Io scopro", volume terzo

Il sussidiario di classe terza articola la sezione dedicata alla storia (pp. 163-221) in sette capitoli. Il primo aiuta l'alunno a scoprire la storia attraverso i concetti di tempo e durata, fonti e ricerca, partendo dalla storia personale. I successivi seguono la linea cronologica che parte dalla storia della terra, la preistoria, le grandi civiltà del mediterraneo e del vicino oriente (quest'ultime solo citate e visualizzate in cartine, ma senza ulteriori sviluppi), la civiltà greca fino ai popoli italici, gli Etruschi, per concludere con la civiltà romana. All'interno dei singoli capitoli si trovano schede che hanno lo scopo di sintetizzare le informazioni trasmesse e di verificare le conoscenze apprese. I brani informativi sono corredati da diverse rubriche, che mirano ad accertare il livello di comprensione del testo ("Che cosa ho capito"), a consolidare conoscenze significative ("Memo"), a stimolare la riflessione sugli avvenimenti di cui si riportano i documenti ("Io e…la storia"). Su alcuni temi come *democrazia* e *leggi* si apre uno spazio dedicato agli Studi sociali. Al di là di questo richiamo, gli argomenti si presentano separati tra loro e senza collegamenti multi, inter o transdisciplinari. Interessanti sono le pagine intitolate "Un giorno a…" dove un bambino o un soggetto protagonista entra nelle varie civiltà descritte per narrare spaccati di vita quotidiana legati alla scuola, alla casa, al modo di vivere. L'apparato iconografico è ricco di foto, disegni, cartine, grafici, linee del tempo su cui sono collocati gli eventi significativi d'ogni civiltà. Le immagini sono per lo più completate da didascalie.

I Greci

I. S. La presentazione della civiltà greca si snoda in sette pagine (pp. 200-206). Si apre con la linea del tempo, accostata ad una carta geografica, per visualizzare le coordinate spazio-temporali in cui si sviluppa e presenta l'uomo in relazione all'ambiente. Segue la descrizione delle due città di Atene e Sparta, messe a confronto per evidenziare le differenze nell'organizzazione della società. S'illustrano quindi gli aspetti della cultura, della religione e dell'arte e le modalità della colonizzazione della Magna Grecia, rappresentata quest'ultima in una carta geografica. Chiudono il capitolo una pagina intitolata "Un giorno ad Olimpia" ed una di verifica delle conoscenze apprese. Si evidenzia che l'espansione e la cultura greca influenzeranno quella mediterranea e romana in particolare. Accompagnano il testo numerose foto con didascalie, diversi disegni tra cui le illustrazioni delle varie divinità del Panteon greco. Completano l'Unità quattro schede: la prima di Studi sociali che chiarisce il concetto di repubblica democratica, coinvolgendo l'allievo nell'esercizio del diritto al voto; la seconda di "Io e la ... storia" che, attraverso un testo di Tucidide, ritorna sul significato di democrazia; la terza di "Memo" che evidenzia alcuni concetti chiave; la quarta, infine, che propone una ricerca sul teatro e sulle Olimpiadi, collegando passato e presente.

I.C. La civiltà greca viene segnalata nelle sue componenti politiche, sociali e culturali, in particolare come portatrice del valore della democrazia. Dei Greci si sottolineano le abilità come navigatori e commercianti a cui si associa l'amore per lo sport, l'arte, il teatro, la filosofia, la poesia, la matematica e la scienza. Si riconosce una struttura gerarchica della società, sia pure con diverso spessore: in Atene gli esclusi sono le donne, gli stranieri e gli schiavi; a Sparta, invece, la gerarchia è militare ed economica, in quanto il potere è in mano solo ai più ricchi guerrieri. Accanto all'esaltazione della democrazia per Atene, appare per Sparta anche l'importanza della ricchezza e del valore militare, collegato ad una ferrea educazione improntata all'amore patrio. Non s'evidenziano rapporti d'incontro o subordinazione rispetto ad altre culture che, anche nel caso della colonizzazione, non vengono menzionate. In generale la Grecia è vista come un modello di riferimento dal significato atemporale: lo attesta anche il ricorso a disegni la cui tecnica rende stereotipati luoghi e persone. Da segnalare positivamente il collegamento al presente attraverso i concetti di democrazia, arte,

sport. Interessante l'esercizio di *role play* rivolto agli alunni sul problema di sentirsi e di essere minoranza anche nell'ambito dei sistemi democratici. Della Grecia si presenta una visione piuttosto tradizionale, in quanto non si problematizza la complessità del mondo greco neppure nel caso degli schiavi e degli iloti, delle donne e degli stranieri. La compresenza di sistemi contrapposti, l'ateniese e lo spartano, in una stessa grande civiltà propone l'idea di tolleranza che tuttavia non crea occasione per l'interazione.

S. Nel complesso l'Unità permette di riflettere sulla convivenza tra cultura, società e sistemi politici diversi, confrontandoli tra loro alla luce di una loro visione differenziata.

Gli Etruschi

I. S. L'Unità didattica sugli Etruschi si articola in tre pagine (pp. 208-210). Dopo uno sguardo veloce ai popoli italici, alla loro lingua e ai loro usi e costumi, si passa alla presentazione degli Etruschi attraverso le coordinate spazio-temporali (linea del tempo e carta geografica) per proseguire con l'illustrazione degli aspetti più significativi della loro civiltà, legati principalmente alla religione e alle attività artigianali. L'apparato iconografico è costituito soprattutto da foto, tra cui assumono particolare interesse quelle riportate nell'ultima pagina per la funzione di verifica delle conoscenze e per riordinare le informazioni acquisite da parte degli alunni. La scheda "Io e …la storia" porta la riflessione sulle attuali città d'origine etrusca, mentre quella di "Memo" sintetizza dell'argomento i concetti chiave.

I.C. La cultura etrusca è considerata "ricca e raffinata" in quanto gli etruschi furono abili architetti, agricoltori ed artigiani in grado di avviare nuovi progressi per la tecnica della volta ad arco, dell'uso dell'aratro, della fusione dei metalli. Sono illustrati il sistema politico, quello economico (legato ai commerci per la produzione d'utensili, armi ed oggetti bellissimi) e quello espressivo, riconoscendo il valore da assegnare agli Etruschi per aver conosciuto la scrittura, la musica e la danza. Il culto dei morti e l'attenzione dedicata alle tombe depongono a sostegno di una cultura elevata che esalta da un lato l'innovazione tecnica e dall'altro la componente spirituale e religiosa, in un orientamento attento ai molteplici aspetti della vita e della persona. La struttura gerarchica appare dalla presenza del re-guerriero e della casta sacerdotale che sembrano delegati al governo della Polis, mentre gli altri, in specie commercianti, artigiani e contadini,

sono i protagonisti di una cultura materiale e quotidiana. Non si citano i rapporti tra classi sociali. Nel confronto tra le "città-stato" prevale il conflitto, mentre le relazioni con gli stati fuori dell'Etruria appaiono solo sul piano commerciale. La descrizione è prevalentemente statica, in quanto non si colgono le trasformazioni di una civiltà che - proprio perché ferma nel tempo e nello spazio - riesce meglio a porsi come modello rispetto a canoni quali quello della scrittura, dell'innovazione tecnica e del culto dei morti, presentati come valori universali. Il confronto tra passato e presente avviene, infatti, sul riconoscimento di questi valori, che sono anche quelli della nostra civiltà occidentale. La sottolineatura dell'importanza della donna, che si ricava in particolare dall'osservazione del sarcofago etrusco, rafforza questa lettura.

S. Nel complesso appare un popolo rappresentativo del mondo occidentale che vive in uno splendido isolamento, in parte sconosciuto per l'impossibilità di decifrare completamente la scrittura.

I Romani

I. S. L'argomento si sviluppa in dieci pagine (pp. 211-220) e presenta la civiltà romana, descrivendo sia le origini leggendarie di Roma e il successivo passaggio dalla monarchia alla repubblica, sia le numerose guerre che ne segnano la progressiva espansione fino alle lotte civili e alla costituzione dell'impero di Ottaviano Augusto. Il quadro si completa con riferimenti all'organizzazione sociale, alla cultura, alle arti e ad altri aspetti della vita, della religione e del lavoro. Finiscono il capitolo due pagine dedicate a "Un giorno…nella Roma imperiale", in cui è simulata la visita a case e monumenti risalenti all'impero romano. La descrizione della vita materiale permette di far riflettere l'alunno sulle differenze con la realtà attuale. Nella pagina "Rivediamo insieme" viene verificato il grado di conoscenza acquisito da parte degli allievi. L'apparato iconografico è costituito da linee del tempo, numerose foto, disegni e cartine tematiche, in particolare sulla progressiva espansione di Roma. Le due rubriche "Io e... la storia" presentano la prima uno stralcio dell'apologo di Menenio Agrippa con richieste di riflessione da parte degli alunni sul suo significato e la seconda una rete viaria romana per riconoscere le strade consolari ancora oggi funzionanti. Due finestre di "Memo" servono a riepilogare ed evidenziare alcuni concetti chiave, mentre "Che cosa ho capito" ha lo scopo di verifica-

re il grado di comprensione del testo da parte dell'allievo.

I. C. La cultura del popolo romano appare evoluta e progredita in quanto produttrice d'imponenti opere pubbliche, di un'efficiente rete stradale, di una valida organizzazione militare e sociale. La presenza di strutture per spettacoli e giochi, come il Colosseo e il Circolo Massimo, o per la cura del corpo, come le terme, depongono per una società con un alto grado di civiltà e benessere. In questo quadro le divisioni sociali, la contrapposizione tra patrizi e plebei e la stessa presenza degli schiavi individuano i punti critici di una società tratteggiata in modo positivo. Di essa si evidenziano gli aspetti politici, militari, sociali e culturali e talvolta le relazioni tra loro. Il messaggio principale è quello di una società che riesce ad assicurare la pace nel momento della sua massima potenza. Il rapporto con gli altri popoli è prevalentemente militare e conflittuale, fino a quando non si arriva alla conquista che non compromette la possibilità di contaminazioni culturali come con gli Etruschi e i Greci. La rappresentazione diacronica non fa risaltare la complessità di un quadro che resta sostanzialmente statico. Infatti, il passaggio dalla monarchia alla repubblica e dalla repubblica alla dittatura e all'impero avviene entro un ciclo segnato sempre da guerre, vittorie ed espansioni territoriali. Alcuni tentativi d'attualizzazione, riguardanti il riconoscimento di strade romane nell'Italia del presente e la presa di coscienza che la divisione tra ricchi e poveri caratterizza la società di ieri come quella d'oggi, non mettono in discussione l'esistente né evidenziano processi di formazione in relazione sia al passato sia al presente. Il ricco apparato iconografico non menziona le fonti di riferimento e le attività sono per lo più d'analisi e di comprensione del testo, secondo una didattica trasmissiva che non stimola lo sviluppo di capacità critiche.

S. L'approccio è prevalentemente etnocentrico in difesa di conquiste legittimate in nome di una superiorità culturale in grado di assicurare pace e grandezza ai popoli vinti con le armi, in un susseguirsi incessante di guerre esterne ed interne.

Storia in "Io scopro", volume quarto

Il sussidiario di classe quarta dedica alla storia 82 pagine (pp. 203-284), organizzate in blocchi d'argomenti segnalati da pagine di sintesi e verifica come nel volume terzo. Nuova è invece la premessa "Che cosa studierai quest'anno" che collega gli argomenti di quarta a quelli di terza e quelli di

quinta a quelli di quarta classe attraverso la visualizzazione delle diverse epoche storiche: antica, medievale, moderna e contemporanea. Una linea del tempo propone agli allievi l'oggetto di studio specifico, dall'Impero Romano alla scoperta dell'America, per un arco di storia che interessa 1500 anni circa e comprende la fine della storia antica e tutta la storia moderna. Nel volume di IV classe si ripropongono le schede e le rubriche presenti in quello di III, in particolare "Io scopro… la storia" con il filo conduttore del *personaggio-protagonista* che visita monasteri, castelli, corti rinascimentali per conoscere aspetti della vita materiale, che la storia ufficiale generalmente emargina. Alcuni argomenti, quali le minoranze religiose, la città, il comune, il denaro, sono presentati in modo pluridisciplinare, in quanto la pagina storica rinvia agli Studi sociali con una riflessione che li attualizza. L'apparato iconografico è ricco e vario: foto e disegni, linee del tempo e carte geografiche per visualizzare il "quando" e il "dove". In tutte le immagini sono presenti didascalie.

Il Cristianesimo

I. S. L'argomento, sviluppato in due pagine (pp. 207-208), presenta: la vicenda storica di Gesù; le accuse per opera dei sacerdoti ebrei fino alla sua uccisione; la diffusione in Occidente e in Oriente del Cristianesimo; le persecuzioni per il rifiuto di adorare l'imperatore e per il messaggio d'uguaglianza e d'amore anche verso i nemici; l'editto di Costantino che pone fine alle persecuzioni e consente la libera diffusione della religione cristiana nell'impero. L'apparato iconografico è costituito da immagini con didascalie raffiguranti simboli del Cristianesimo, evangelisti e martiri. La scheda "Io e… la storia" riporta un passo del vangelo di Luca con domande d'analisi e comprensione. Completa l'Unità una finestra di Studi sociali in cui s'invita a riflettere sull'art. 8 della Costituzione italiana.

I.C. La presentazione del Cristianesimo risulta orientata alla trascrizione degli eventi secondo una visione storica più che religiosa. Del Cristianesimo si evidenziano i valori dell'uguaglianza e dell'amore anche verso i nemici col conseguente superamento di qualsiasi visione ostile e conflittuale. La relazione tra il Cristianesimo e il potere politico passa attraverso la figura dell'imperatore e l'ostilità nei confronti di una religione che non accetta la pretesa natura divina dell'autorità politica. Non si colgono le interconnessioni tra i sistemi sociale, economico e culturale, se non nella

contrapposizione tra sacerdoti ebrei e Cristo o nella generica condanna dell'uguaglianza come principio in contrasto con gli interessi di un'economia basata sullo schiavismo. La dimensione diacronica dello sviluppo del Cristianesimo non rende conto delle permanenze e dei mutamenti che caratterizzano il sistema romano fino all'editto di Costantino, né del passaggio da una religione diffusa inizialmente tra gli oppressi e gli schiavi ad una religione anche per nobili e per ricchi. L'attualizzazione dell'argomento avviene attraverso la scheda degli Studi sociali, in cui si pone il problema del rispetto delle minoranze religiose coinvolgendo il vissuto degli allievi, ai quali si chiede se conoscono soggetti che professano altre religioni.

S. Il messaggio d'amore e di pace del Cristianesimo stimola all'incontro, al confronto e al dialogo e, in tal senso, esso è sulla linea dell'Educazione alla pace. Il tema del rispetto delle minoranze non cristiane può portare a riflettere sul diritto alla diversità, anche da un punto di vista religioso, in uno stato prevalentemente cattolico.

I barbari

I. S. L'Unità tematica sviluppa in sette pagine (pp. 211-217) l'argomento, considerando le popolazioni germaniche che hanno contribuito alla caduta dell'impero romano d'Occidente e alla costituzione dei regni romano-barbarici, con particolare riferimento per l'Italia a quelli degli Ostrogoti e dei Longobardi. Una cartina con le direttrici dei movimenti dei popoli germanici, chiamati dai romani *barbari*, introduce l'Unità che presenta da un lato le incursioni attraverso assalti con razzie, stragi e distruzioni e dall'altro la loro cultura con gli apporti di nuove conoscenze e tecniche. L'apparato iconografico è ricco di foto, disegni e cartine. La prima scheda "Io e… la storia" riporta il testo con cui lo storico romano Ammiano Marcellino descrive gli Unni e coinvolge l'allievo con la richiesta della sua opinione; la seconda riporta uno stralcio di una cronaca del tempo che riferisce gli aspetti positivi del governo di Teodorico, re degli Ostrogoti in Italia. La finestra "Memo" sintetizza i concetti chiave.

I.C. Dei popoli germanici sono presentate le azioni di conquista con l'oggettiva crudeltà che esse comportano, ma anche la loro cultura di tribù nomadi, prive di leggi scritte ma non per questo meritevoli dell'appellativo negativo di *barbari*, visti gli apporti sul piano delle conoscenze e

delle tecniche che essi in ogni modo hanno dato alla civiltà occidentale. La rivalutazione sul piano tecnologico e culturale delle popolazioni germaniche esce da una visione tradizionale e unilaterale ed arriva ad avere effetti legati alla *storia residuale* per cui l'uso dei pantaloni, come quello della birra o degli sci, crea legami con l'oggi a sostegno di un arricchimento del nostro stesso modo di vivere dovuto ai meticciamenti culturali. Il rapporto tra i popoli è dunque di violenza sul piano militare, ma diventa positivo su quello dello scambio culturale e politico, come attesta il caso di Teodorico, re degli Ostrogoti. Lo stile della narrazione è piuttosto statico: infatti, anche se si presentano le diverse invasioni, manca una visione processuale e differenziata dei vari momenti storici che hanno caratterizzato il fenomeno.

S. L'Unità didattica attiva una visione *meticciata* tra le culture, permettendo una riflessione sull'arte dell'incontro in chiave di Educazione interculturale. È presente nel testo anche l'evidenziazione delle differenze d'atteggiamento e comportamento tra una popolazione germanica e l'altra, nella relazione con i territori conquistati, nello specifico con l'Italia: ciò consente una problematizzazione della pagina storica, con una propensione a recuperare l'aspetto dell'incontro piuttosto che quello dello scontro.

Il Sacro romano impero

I. S. L'argomento rientra nel capitolo intitolato "L'alto medioevo feudale" e si sviluppa in otto pagine (pp. 231-238) che illustrano il Sacro romano impero, dalla sua costituzione alla sua divisione dopo la morte di Carlo Magno, attraverso la narrazione della sua organizzazione, del feudo e del castello. La scheda "Un giorno… nel castello" immagina tutti i preparativi da attivare per ricevere nobili, religiosi e cavalieri. Da segnalare l'importanza data alla cultura attraverso la scuola Palatina e le lingue romanze. Della società feudale si presenta l'organizzazione a struttura piramidale, fortemente gerarchica, ricorrendo anche ad un efficace disegno. Altri disegni e foto con didascalia completano l'apparato iconografico. In prima pagina domina una cartina tematica in cui, con colori diversi, si evidenzia l'espansione dei tre imperi: quello arabo, quello bizantino e quello sacro romano. Le schede verificano le conoscenze o fanno riflettere sulle immagini. S'invita l'alunno a ricercare le tracce del passato nel presente, attraverso il recupero d'informazioni su giochi e tornei come quelli del palio di

Siena o la giostra della Quintana e del Saracino. Nella finestra degli Studi sociali si richiama l'attenzione sul significato delle tasse.

I.C. La società feudale è rappresentata con le sue luci e le sue ombre. L'importanza data alla cultura, alle lingue romanze, al rispetto del cavaliere verso i deboli sono gli aspetti positivi di un'epoca in cui, tuttavia, prevale un'organizzazione sociale che penalizza contadini e servi della gleba. Il sistema feudale concepisce quest'ultimi come oggetti di proprietà del feudatario e alimenta una struttura politica che vive sulla tassazione imposta dal più forte al più debole. Si privilegia la guerra come dimostra l'attenzione per le armi da parte dello stesso cavaliere, in una logica di difesa che caratterizza tutto il sistema feudale. La lettura del feudalesimo comporta quindi il riconoscimento della "concezione gerarchica" come filo conduttore di un sistema verticale ed autoritario che non lascia spazio alla libertà del sottoposto, poggiando su una logica di dominio che fa leva sulla paura e sul bisogno dei coloni e dei servi. La vita materiale, rappresentata nelle pagine finali con il *personaggio-protagonista* che visita il castello, crea un ambiente irreale in cui tutto procede per il meglio in attesa della festa allietata dai trovatori. Questa visione non concorre a problematizzare i processi storici che, assorbiti come sono da eventi, quali la festa, proiettano una visione stereotipata di un feudalesimo rappresentato con quintane e giostre che rischia di allontanare l'allievo da una conoscenza più scientifica del periodo storico. L'organizzazione sociale del Sacro romano impero è descritta in modo statico, per cui non è possibile cogliere i dinamismi che nel lungo periodo ha vissuto ed espresso. La narrazione non permette di cogliere i rapporti con altri popoli, ma la cartina tematica nel confronto tra la dimensione dei tre imperi - arabo, bizantino e sacro romano - sollecita una riflessione sui possibili contatti che in ogni modo li hanno caratterizzati.

S. Nel complesso la rappresentazione è etnocentrica. Le forme di chiusura, ostilità e conflittualità stimolano una riflessione su di esse come elementi che impediscono l'arricchimento e il confronto con altre società e altri modi di vivere.

Gli Arabi

I. S. La presentazione della civiltà araba, che si sviluppa in sei pagine (pp. 222-227), prende avvio da una cartina geografica della penisola ara-

ba che indica il *dove* e da una linea del tempo che indica il *quando* dello svolgimento delle vicende. Il testo informativo descrive le caratteristiche fisico-naturali dell'ambiente, i caratteri salienti delle tribù nomadi e la loro trasformazione in popolo unito, grazie all'opera della religione islamica. Quindi si passa alla conquista, con la guerra santa, di un vasto impero e alla presentazione dell'atteggiamento di tolleranza degli arabi nei confronti dei territori conquistati. Infine s'illustra la cultura e le sue tracce lasciate in Europa. L'apparato iconografico presenta foto, disegni, e cartine con didascalie. Le schede "Io e… la storia" con domande verificano le conoscenze apprese, con un questionario stimolano al confronto tra l'islam e il cristianesimo, con una tabella fanno riflettere sull'origine araba d'alcune parole italiane. La rubrica "Memo" sintetizza i concetti chiave dell'Unità.

I.C. Degli Arabi si presenta l'evoluzione da tribù di beduini a popolo unificato, bellicoso e conquistatore di un vasto impero da un lato, portatore di una cultura ricca di conoscenze in molti campi, dall'agricoltura alla matematica, dall'astronomia alla medicina dall'altro. Si denuncia il carattere di "guerra santa" dato ad un'azione d'espansione militare, evidenziando la commistione tra fede e politica, come attesta la stessa carica dei califfi qualificati come sacerdoti-guerrieri, ma la relazione tra i due sistemi viene presentata in modo piuttosto meccanicistico, senza vedere le relazioni e i processi che hanno determinato tale unione. L'analisi comparativa tra cristianesimo ed islam sottolinea le affinità, pur nella specificità, della civiltà araba, definita "grande" come evidenzia l'incidenza delle numerose tracce lasciate nella cultura europea.

S. Nel complesso l'argomento si presta ad un approccio di Educazione sia multiculturale sia interculturale, poiché offre la conoscenza di religioni e culture *altre* con momenti di confronto ed incontro, i quali evidenziano le reciproche influenze delle due diverse civiltà.

Le Crociate

I. S. Alle Crociate si dedicano due pagine (pp. 260-261) che ne mettono in rilievo le cause, l'organizzazione e le conclusioni d'ordine sia religioso sia economico. Maggiore attenzione è rivolta alla prima crociata in relazione alla formazione e al suo sviluppo. Accompagnano il testo disegni, immagini tra cui si segnala un dipinto che rappresenta diversi musulmani prigionieri, uccisi dai cristiani. La scheda "Io e…la storia" presenta un

passo di Urbano II e la lettera di un musulmano al re d'Inghilterra con lo scopo di stimolare gli alunni al confronto dei due documenti. Nella rubrica "Memo" si sintetizzano i concetti chiave, mentre in "Che cosa ho capito" si pongono domande sulla comprensione del testo. In due finestre d'approfondimento sono presentati "La crociata dei fanciulli" e il viaggio di San Francesco in Egitto al campo dei crociati.

I.C. L'Unità evidenzia un interesse alla terra santa per motivi religiosi sia da parte dei cristiani sia dei musulmani. Il senso di religiosità depone a favore d'entrambe le culture, caratterizzate da un atteggiamento bellicoso. I Turchi musulmani sono descritti come persecutori dei pellegrini cristiani, seppur con l'ammissione che certi racconti su di loro erano frutto di fantasia. Non si tace dei cristiani la crudeltà nella presa di Gerusalemme con massacri contro la popolazione indifesa. La figura di san Francesco, che tenta di convertire il sultano, ma al tempo stesso prova disgusto per la violenza dei crociati, depone per una posizione di distacco e di condanna contro ogni forma di sopruso e di forza. L'accento è posto sul valore religioso dell'evento storico, ma non mancano i rilievi sugli effetti positivi in relazione al piano economico-commerciale, per cui i due aspetti si presentano interdipendenti, anche se non se ne approfondiscono le relazioni. Al di là delle vicende segnate da vittorie e sconfitte, ciò che emerge è l'ineluttabilità dello scontro tra cristiani e musulmani. Interessante è il doppio atteggiamento dei cristiani, da un lato perseguitati e dall'altro persecutori, perché attiva un decentramento, favorendo un approccio critico che si rispecchia nella diversità dei punti di vista nel rivendicare una stessa terra.

S. Nel complesso l'argomento, evidenziando le due ottiche, sia quella dei cristiani sia quella dei musulmani, offre una metodologia d'analisi di fronte ad un conflitto che è in linea con un approccio empatico non etnocentrico.

La scoperta di nuove terre

I. S. L'argomento si sviluppa in undici pagine (pp. 273-283), suddivise in due sessioni: "La scoperta dell'America" e "Le civiltà precolombiane". Chiude il tema una pagina con domande di verifica sulle conoscenze apprese, in cui si riporta sia la carta di Peters, sia una rappresentazione dei domini dei Maya, degli Incas e degli Atzechi. Dopo aver illustrato, attraverso una carta geografica, le informazioni limitate degli Europei alla

fine del ’400, il testo presenta i viaggi di navigatori tra cui C. Colombo, F. Magellano e A. Vespucci. Prima di introdurre la trattazione dei popoli del nuovo mondo, il testo mette a confronto le opinioni degli Europei sugli Indios e quelle degli Indios sugli Europei. Sono poi analizzate le civiltà dei Maya, Atzechi, Incas e lo sterminio di queste popolazioni da parte dei “conquistadores” europei al loro arrivo nel continente americano. Si evidenzia, inoltre, il contributo in termini di prodotti agricoli importati e di ricchezza depredata come oro e argento. L’Unità è corredata da un ricco apparato iconico che focalizza e sottolinea in modo efficace i testi espositivi. La scheda “Io e… la storia”, nelle pagine di “Opinioni a confronto”, presenta brani di due documenti di missionari dal contenuto molto diverso, sulla cui riflessione coinvolge gli alunni. “Memo” sintetizza gli argomenti chiave; “Che cosa ho capito” invita a collegare alcune affermazioni ai diversi popoli del nuovo mondo.

I.C. Il testo presenta da un lato la visione dei conquistatori europei che stigmatizzano le culture precolombiane come arretrate e le popolazioni come “semi-uomini” primitivi e selvaggi, dall’altro quella degli storici più recenti che evidenziano lo splendore delle civiltà dei Maya, Atzechi, Incas per le raffinate architetture, per gli stupendi lavori d’oreficeria, per le costruzioni imponenti, per le straordinarie abilità in campo politico e militare. In realtà si tace sui rapporti dei tre grandi imperi precolombiani con le altre popolazioni indigene che, per inferenza, furono di conquista e sottomissione. Si citano gli elementi religiosi, culturali e politici, ma non si evidenziano le interconnessioni e i legami all’interno dei rispettivi sistemi. I parametri della valutazione positiva di tale civiltà sono legati a canoni occidentali, quali l’evoluzione tecnologica raggiunta nelle costruzioni e le competenze artigianali attestate da oggetti e monili raffinati. Interessante è la lettura comparativa che mette a confronto il punto di vista delle popolazioni indigene e degli europei al loro arrivo nel nuovo continente e le opposte valutazioni di due missionari come Ortiz e Las Casas. La logica dello spaesamento e del decentramento alimenta un pensiero critico che rende meno assertiva la narrazione e stimola, anche attraverso le domande, la riflessione degli alunni su quello che viene definito uno dei più grandi genocidi della storia. Tuttavia manca una riflessione che crei relazioni con la storia contemporanea e renda conto di una drammatica identità dell’essere umano che ripete sempre gli stessi tragici errori.

S. La condanna del genocidio ad opera dei conquistadores e la rivalutazione di civiltà da loro disprezzate favoriscono un'Educazione al riconoscimento e al rispetto di popoli, culture e civiltà diverse, in linea con l'Educazione multiculturale.

Storia in "Io scopro", volume quinto

Il sussidiario di classe quinta introduce lo studio della storia attraverso linee del tempo che visualizzano le varie epoche, medievale, moderna e contemporanea, soffermandosi sulle due ultime che caratterizzano l'oggetto culturale dell'ultimo anno. La trattazione (pp. 229-315) si articola in cinque ampie unità didattiche, suddivise in capitoli, che vanno dall'Europa del '500 ai nostri giorni. Una rilevante attenzione è dedicata al dopoguerra (16 pagine su 87 per una percentuale del 18,4%). L'insegnamento della storia segue la linea cronologica con la tradizionale scansione per aree storico-geografiche considerate separatamente tra loro. Lo spazio storico di maggior interesse è l'Italia, a cui seguono Europa e America. Un argomento ricorrente in particolare unisce come un filo conduttore i periodi esaminati: quello della scienza e della tecnica. Dai progressi della scienza all'interno dell'Europa nel '500 e nel '600 alla rivoluzione industriale del '700, dalle nuove scoperte ed invenzioni della seconda rivoluzione industriale nell''800 alla terza rivoluzione industriale fino alla conquista dello spazio nel '900. Anche nel volume V si ripropongono le schede e le rubriche presentate nei precedenti con il personaggio-protagonista che colloquia con Galileo Galilei, frequenta un caffè parigino durante la rivoluzione francese, incontra sulle montagne dell'Aspromonte una banda di briganti, vive la giornata di una bambina dell'Italia fascista. Alcuni temi come la tratta degli schiavi o la pena di morte o l'emigrazione o la Costituzione ed altri sono considerati trasversali con gli studi sociali e, in un caso, con la geografia. L'apparato iconografico è vario, ricco e stimolante con foto, disegni, carte geografiche con didascalia che ne consentono una corretta individuazione e collocazione nel testo verbale. Numerosi anche i documenti riportati negli approfondimenti "Io e… la storia", così come gli spunti di riflessione e gli stimoli alla ricerca rivolti agli alunni. Gli argomenti analizzati nell'ambito della ricerca sono: "La prima rivoluzione industriale"; "La seconda rivoluzione industriale"; "Il fascismo"; "Il colonialismo"; "La seconda guerra mondiale"; "Il dopoguerra".

La prima rivoluzione industriale

I. S. L'argomento si sviluppa in due pagine (pp. 244-245) e fa parte del capitolo dedicato al '700 come secolo delle rivoluzioni. Dopo aver posto l'attenzione sull'invenzione delle macchine quali la filatrice meccanica, il telaio meccanico e la macchina a vapore, s'evidenzia la loro importanza nel passaggio dalla produzione artigianale a quella industriale basata sulla divisione del lavoro, in particolare in Inghilterra, ricca di materie prime provenienti dalle colonie. L'attenzione quindi si sposta sulla questione sociale e la nascita del proletariato con il conseguente problema dello sfruttamento del lavoro, specialmente minorile. Accompagnano il testo informativo due foto d'epoca e un disegno in linea con gli aspetti trattati. La scheda "Io e… la storia" invita a riflettere sulle cause che hanno prodotto la rivoluzione industriale; "Memo" evidenzia i concetti chiave per meglio memorizzarli; "Che cosa ho capito" propone questionari per la verifica delle conoscenze.

I.C. Della Rivoluzione Industriale vengono esaminate le cause ed analizzati gli effetti: da un lato la positività delle innovazioni tecnologiche con l'aumento della produzione, maggiori consumi e sviluppo delle città; dall'altro la competitività, lo sfruttamento delle colonie per le materie prime e della manodopera soprattutto dei ragazzi. Si insiste sugli aspetti tecnologici, economici e sociali, la cui correlazione si deduce all'interno di un'ottica meccanicistica di causa ed effetto che non arriva, quindi, ad argomentare i processi del cambiamento. Non si menzionano né i sistemi politici degli attori in gioco (Inghilterra e colonie) né gli elementi espressivi e culturali del contesto di riferimento. La logica di sfruttamento è denunciata, anche se ristretta nell'ambito di una contrapposizione tra capitalisti ed operai, senza implicare approfondimenti sociali e politici. Non si arriva ad attualizzare il problema, che invece presenta ancora delle permanenze residuali, nonostante i notevoli mutamenti, neppure nelle schede d'esercitazione e riflessione critica per stabilire relazioni con i problemi del presente.

S. Nel complesso la presentazione della rivoluzione industriale rientra in un'ottica evoluzionistica. Tuttavia l'accento posto sugli aspetti negativi può avviare una discussione per evidenziare luci ed ombre di un sistema da rivisitare ed attualizzare in rapporto ai problemi dell'ambiente, alla questione sociale e alle relazioni internazionali, le quali richiedono la revisione d'ogni forma d'etnocentrismo.

La seconda rivoluzione industriale

I. S. Alla seconda rivoluzione industriale, collocata all'interno del capitolo sugli eventi storici dell''800, sono dedicate tre pagine (pp. 274-276). La suddivisione in paragrafi e sottoparagrafi consente di analizzare le nuove scoperte ed invenzioni che l'hanno determinata e di prendere atto dei nuovi problemi come le lotte operaie e la nascita dei partiti e sindacati, stabilendo una relazione tra rivoluzione industriale e questione sociale. Quest'ultima è vista nell'ottica del marxismo e della Chiesa. Infine si analizza la situazione in Italia relativamente allo sviluppo industriale non esente dalle crisi di fine secolo. Disegni e foto con didascalie sottolineano ed evidenziano gli aspetti trattati nel testo. Da segnalare la scheda "Io e… la storia" che stimola gli alunni a riflettere sullo stato attuale della condizione operaia in Italia tramite interviste ed informazioni tratte da giornali e riviste. Infine la finestra "Memo" sintetizza i concetti chiave.

I.C. Alla positività delle nuove scoperte ed invenzioni, legate allo sviluppo tecnologico e scientifico, si contrappone la questione operaia che proietta sulla società le inquietudini di un problema legato alla lotta tra classi sociali, all'organizzazione dei sindacati e dei partiti, agli scioperi che evidenziano la dimensione competitiva della società industriale. Si menzionano elementi economici e sociali, ma non si collegano né tra loro né con le strutture politiche e con le scelte legislative. Lo stesso intervento della Chiesa appare come un elemento isolato e separato sia rispetto al contesto socio-politico del periodo storico di riferimento, sia alla posizione che la stessa Chiesa aveva assunto in precedenza. Lo sfruttamento della classe operaia è denunciato, ma non si evidenziano i nodi, le relazioni, le interconnessioni che lo determinano neppure in relazione alla prima rivoluzione industriale. Apprezzabile nella rubrica "Io e… la storia" lo stimolo per gli allievi che, partendo dallo sciopero come strumento di protesta, possono aggiornarsi sull'attuale condizione della classe operaia italiana attraverso giornali, riviste, interviste.

S. La rivoluzione industriale per l'aspetto competitivo tra ruoli e classi sociali si presta ad una riflessione sia sulla capacità di gestione del conflitto attraverso la mediazione, sia sulle potenzialità del dialogo come strumento d'interazione *interculturale* tra differenti posizioni, inevitabili in qualsiasi contesto storico e sociale.

Il Colonialismo

I. S. All'argomento intitolato "La spartizione coloniale" è dedicata una pagina (p. 280). È introdotto da una carta tematica, unico elemento iconografico, che evidenzia i domini coloniali delle potenze europee, ma anche degli USA e del Giappone, agli inizi del '900. Il testo informativo individua nell'accaparramento concorrenziale delle materie prime necessarie alle industrie lo scopo delle conquiste coloniali europee in Africa ed in Asia. Precisa il ruolo dell'Italia in Eritrea, Etiopia e Libia e definisce il fenomeno con il termine "imperialismo", collegandolo alla politica degli antichi imperatori, che giustificavano la conquista con la missione civilizzatrice del mondo. La rubrica "Io e… la storia" invita l'allievo a trovare negli ex-domini coloniali le lingue parlate oggi, a confrontare l'attuale assetto politico africano ed asiatico con quello dell'epoca coloniale, a definire i diritti fondamentali dei popoli.

I.C. La politica degli stati europei è presentata come bellicosa e competitiva, in relazione alle esigenze economiche delle potenze colonizzatrici, tutte egualmente coinvolte nel comune scopo della conquista. Si evidenzia la relazione tra politica e cultura, quando s'individua nella missione civilizzatrice la legittimazione al fenomeno dell'imperialismo, che viene sottoposto dagli autori del testo ad un'analisi critica mediante la spiegazione del termine. I rapporti sia tra gli stati conquistatori tra loro sia tra questi e quelli dominati passano attraverso la forza militare e la descrizione del fenomeno è sostanzialmente sincronica, in quanto non sono presentati i processi, le variabili e i fattori che hanno caratterizzato il colonialismo. Il rapporto con il presente è ricavabile dall'osservazione delle cartine politiche di ieri e d'oggi con il rischio di sorvolare sull'analisi dei complessi fenomeni di de-colonizzazione e di neo-colonizzazione, che richiederebbero una più ampia riflessione. La pur interessante ricerca sulle lingue parlate oggi nei paesi ex-coloniali non è sostenuta da riferimenti alle fonti. Resta a livello d'input anche il pronunciamento sui diritti fondamentali di un popolo, se gli stessi allievi non hanno la possibilità di lavorare su carte e convenzioni internazionali.

S. Se dalla condanna al colonialismo si evince un atteggiamento di solidarietà nei confronti delle popolazioni conquistate, resta incerta la validità nel metodo di confronto tra passato e presente che rischia di relegare l'*imperialismo* al passato, senza offrire strumenti d'analisi per comprendere

nuove forme che passano attraverso il neo-colonialismo, non solo con le armi o l'imposizione linguistica, ma anche con le logiche attuali delle multinazionali.

Il Fascismo

I. S. Cinque pagine (pp. 285-289) sono dedicate al Fascismo. Dopo aver presentato le cause del disagio dell'Italia post-bellica e le occupazioni di terre e fabbriche da parte di contadini ed operai, si delinea la nascita del movimento fascista, il rapido passaggio alla dittatura, gli elementi che caratterizzarono il regime e la sorte riservata agli oppositori. La politica di Mussolini è tratteggiata nelle sue tappe principali fino all'ingresso dell'Italia in guerra. Le ultime due pagine intitolate "Io scopro la storia" presentano un giorno con Ottavia, *piccola italiana* a dieci anni. La scheda conclusiva invita gli alunni a riflettere in modo critico su quanto illustrato con l'aggiunta di un brano tratto da un libro di lettura per le scuole elementari dell'epoca fascista. Correda la parte informativa un ricco apparato iconografico. La scheda "Io e… la storia" riporta il discorso di Mussolini alle Camere del 3 gennaio 1925 e invita l'allievo a fare una serie di considerazioni. "Memo" riassume i punti più importanti dell'argomento.

I.C. Il messaggio prevalente che viene dal fascismo si lega all'esaltazione della forza, dell'obbedienza, del nazionalismo da attivare con la propaganda attraverso ogni mezzo: radio, giornali, manifesti, adunanze, comizi. Il fenomeno è attribuito alla decisione di pochi e il protagonista assoluto sembra essere Mussolini, come attesta l'anafora iniziale di molti periodi "Mussolini sciolse tutti i partiti... Mussolini abolì le libere elezioni…Mussolini raggiunse un accordo con la Chiesa…Mussolini fece…". Tale approccio non rende conto di una dittatura, la cui caratteristica è quella di essersi basata sul consenso delle masse, come attesta il fatto che il dissenso è relegato alla sola citazione di pochi anti-fascisti di chiara fama. È presente in più forme la condanna del fascismo, ma il modo con cui è formulata non restituisce le diverse sfaccettature di cui il regime si è alimentato. La trattazione lascia quindi poco spazio al dibattito e alla ricerca con il rischio, tanto più pericoloso perché non esplicito, che basti condannare un fenomeno per promuovere un atteggiamento critico. Manca infine qualsiasi rapporto tra passato e presente, accreditando l'idea che la pagina storica sia chiusa per sempre.

S. Nel trattare gli aspetti nazionalistici, bellicosi ed autoritari del fascismo si può recuperare una riflessione sulla contrapposizione tra democrazia e dittatura, tra identità plurima e "identità nazionale pura", tra società aperta e società chiusa.

La seconda guerra mondiale

I. S. Tre pagine (pp. 292-294) sono dedicate alla seconda guerra mondiale, dall'entrata in guerra dell'Italia alla caduta del fascismo, alla fine del conflitto con Hiroshima e Nagasaki. La guerra è narrata molto velocemente negli eventi mondiali salienti, più dettagliatamente per quanto riguarda l'Italia. L'argomento è introdotto da una cartina in cui sono evidenziati i paesi dell'Asse e i paesi alleati e viene completato da numerose fotografie d'epoca. Le schede di "Io e… la storia" pongono domande di verifica sulle conoscenze e invitano a ricercare, attraverso testimoni privilegiati, informazioni ulteriori per ricostruire le condizioni di vita di quel drammatico periodo. Due finestre d'approfondimento descrivono l'una la resistenza in Italia e i massacri nazisti e l'altra il processo di Norimberga.

I.C. La guerra si presenta come una pagina di storia legata alla violenza e ad una dimensione bellicosa e competitiva che forma alleanze e nemici, con criteri di contrapposizione d'interessi legati a visioni etnocentriche e nazionaliste, che si piegano a logiche di strategie militari, come dimostra la variazione di schieramento della Germania prima e dell'Italia dopo. Questo cambiamento è esposto come un dato di fatto, senza ricercare le ragioni più profonde che ne sono alla base. Del resto tutto il conflitto appare più come un avvenimento militare che non come un evento più complesso, la cui comprensione chiama in causa una serie di relazioni ed interdipendenze reciprocamente condizionanti. La seconda guerra mondiale sembra rappresentare una parentesi di non senso, in un quadro storico separato rispetto agli avvenimenti precedenti e seguenti. Manca, infatti, il contesto di riferimento a livello socio-culturale ed economico: i protagonisti sembrano essere solo gli stati e i capi di governo e non si evidenzia l'apporto della società civile che pure ha vissuto e combattuto questa guerra. Solo nel caso della resistenza appare il contributo dei partigiani, ma il loro ruolo è relegato a quello di combattenti o di vittime, per cui nessuna capacità decisionale è loro attribuita. Molte affermazioni risultano generiche in una narrazione cronologica che non rende conto del divenire storico nelle sue

molteplici espressioni che s'intrecciano all'interno dello stesso periodo. Manca, inoltre, una riflessione sulle conseguenze che la seconda guerra mondiale proietta ancora sul presente.

S. Complessivamente è assente una visione problematica, da recuperare con un'Educazione allo spaesamento, per tramutare logiche deterministiche in interpretazioni più aperte che possano suscitare la ricerca, l'approfondimento e il confronto.

Il secondo dopoguerra

I. C. Un intero capitolo di sedici pagine (pp. 300-315) è dedicato alla trattazione degli eventi riguardanti il secondo dopoguerra e il quadro mondiale degli ultimi cinquant'anni. Si va dalla guerra fredda (generata dalla contrapposizione tra NATO e Patto di Varsavia) alla fine del comunismo sovietico, dalle lotte per l'indipendenza (India, Cina, America Latina) ai movimenti in difesa dell'eguaglianza e della pace, dalla terza rivoluzione industriale ai problemi nord-sud del mondo (sviluppo e sottosviluppo), dall'Italia degli anni cinquanta a quella d'oggi, dalle tappe dell'Europa Unita allo sguardo sul "villaggio globale" del nuovo millennio. I testi espositivi, data la varietà degli argomenti e l'ampiezza del periodo trattato, presentano le informazioni essenziali, evidenziando in *grassetto* le parole più significative. Il ricco apparato iconografico, costituito da foto, disegni, carte geografiche, ben curato e corredato da didascalie, visualizza in modo efficace i nodi problematici di quest'ultimi cinquant'anni. Qualche riquadro è dedicato agli approfondimenti; l'argomento delle migrazioni viene affrontato in modo trasversale con una finestra di studi sociali. Infine ci sono diverse rubriche: "Memo" evidenzia in sintesi i concetti imprescindibili; "Io e… la storia" focalizza l'attenzione dell'alunno con domande mirate; "Che cosa ho capito" lo aiuta a riflettere su quanto appreso. Chiudono l'Unità due pagine d'analisi e verifica di quanto esposto attraverso questionari, osservazione d'immagini, cartine mute finalizzate alla ricostruzione cronologica d'eventi significativi.

I.C. L'Unità d'analisi presenta la società occidentale del dopoguerra caratterizzata dalla crescita economica che, rafforzata dal Patto Atlantico, determina la terza rivoluzione industriale, la conquista dello spazio, la società informatica della rete telematica che costruisce le "autostrade elettroniche" del villaggio globale del nuovo millennio. I canoni di valutazione si

collegano alla positività dello sviluppo tecnologico e scientifico che determina l'elevato tasso medio di vita e la ricchezza del nord contro la povertà di un sud arretrato e subalterno con un alto indice di mortalità, condizioni di vita difficili e precarie che si legano all'arretratezza dell'economia e delle conoscenze. Si riconosce il carattere di sfruttamento della società occidentale nei confronti dei paesi poveri, che dipendono da quelle stesse industrie del nord, che utilizzano le loro materie prime e la loro manodopera a basso prezzo e s'individua nelle migrazioni una conseguenza per sfuggire alla miseria, all'esplosione demografica e alle guerre. Si pone il problema di come ridurre le differenze tra zone ricche e zone povere della terra e di come costruire una società nuova e multietnica in presenza di una forte immigrazione. Negli approfondimenti, oltre l'enunciato dei problemi, anche per l'Italia si evidenziano sia lo sviluppo economico sia i problemi ad esso connessi, ma tale quadro non è né argomentato, né problematizzato con il rischio di non comprendere la complessità dei vari aspetti della realtà e di cadere in stereotipi che creano categorie generali non articolate nelle complesse tipologie presenti nei processi storici. La stessa trattazione sull'Europa Unita finisce per privilegiare gli aspetti economici, mentre altri, quali la disoccupazione e l'emigrazione, sono solo citati. Il messaggio di pace si basa sull'obiettivo di riconoscere a tutti il diritto alla vita, alla casa, all'istruzione e alla libertà, ma le enunciazioni risultano vuote se non correlate alle contraddizioni di uno sviluppo scientifico e tecnologico non rapportato all'indice di sviluppo umano e ad una comparazione tra stili di vita, consumi, sistemi politici, economici e culturali.

S. Il modo della trattazione resta complessivamente tradizionale. Prevale un'ottica etnocentrica di sviluppo legata all'evoluzione tecnica e scientifica. S'invita alla pace e alla giustizia sulla linea di un'Educazione transculturale che può diventare una pista di discussione per gli allievi, recuperando nella didattica una visione critica e problematica della storia.

Geografia in "Io scopro", volume quarto

La sezione riguardante la geografia nel volume di quarta classe occupa 74 pagine (pp. 129-202) interamente dedicate all'Italia nella sua struttura generale, con la successiva elencazione d'ogni singola regione italiana presentata con una cartina fisica e politica, che rinvia ad un riquadro dove viene collocata in relazione a quella nazionale. Ogni regione è corredata da

una carta d'identità con i dati su province, superficie, popolazione, conformazione del suolo. Ogni scheda regionale è arricchita dalle rubriche "Che cosa ho capito" che pone domande di verifica e "Io e… la geografia" che invita ad approfondire le conoscenze attraverso l'osservazione del ricco apparato iconografico formato da cartine, foto, dati, tabelle. La finestra "Un giorno…" offre itinerari turistici lungo la penisola, mentre "Memo" sintetizza le informazioni ritenute più significative. Due spazi di "Parliamone in… storia" aprono legami pluridisciplinari con la storia sul fiume Po e sui porti di Amalfi, Pisa, Genova e Venezia, mentre la rubrica di pag. 148 "Io e... l'ambiente" rientra nell'Educazione ambientale che promuove atteggiamenti responsabili nei confronti della flora e della fauna del proprio territorio. Schede di "Verifichiamo" e "Rivediamo insieme" propongono attività didattiche di sintesi e di monitoraggio dell'apprendimento dell'allievo. L'Unità d'analisi considerata pertinente alla presente ricerca è "L'Italia: gli abitanti e la loro attività".

L'Italia: gli abitanti e la loro attività

I. S. Nell'ambito della descrizione politica dell'Italia s'inserisce l'argomento di due pagine (pp. 156-157) "L'Italia: gli abitanti e la loro attività" che comprende "I settori economici", "I posti di lavoro" e "La popolazione". La divisione tra settore primario, secondario e terziario, proposta del testo informativo, è sostenuta da uno schema che rappresenta graficamente le varie attività. Tre foto significative dei tre settori completano le informazioni, il cui apprendimento viene verificato nella scheda "Che cosa ho capito". Circa il problema occupazionale si delinea il diverso rapporto tra economia e sviluppo nel nord e nel sud dell'Italia. Una cartina presenta la penisola divisa per regioni ed un'altra la distribuzione della popolazione.

I.C. L'economia italiana è tradizionalmente rappresentata nei tre settori: agricoltura, industria-artigianato e servizi. S'individua nel terziario il maggior numero d'occupati e si attribuisce al notevole sviluppo industriale del nord la capacità di attirare manodopera immigrata sia dal sud d'Italia sia da altri paesi del mondo. Si forniscono i dati, ma non i processi e le connessioni tra economia, politica, cultura e ambiente che consentirebbero di comprendere il rapporto tra occupazione e disoccupazione, tra popolazione e tasso di crescita. La visione dell'Italia, separata sia dell'Europa sia dal mondo, non consente di cogliere la complessità dei problemi

economici. I rapporti con gli altri popoli restano relegati all'immigrazione di manodopera, senza rilevare interscambi neppure commerciali con altri paesi. Manca, inoltre, un aggiornamento sull'importanza delle trasformazioni provocate sia dall'applicazione delle tecnologie informatiche in tutti i settori dell'economia, sia dal trattato di Maastricht e dall'introduzione dell'euro.

S. L'economia italiana resta chiusa in una realtà nazionale che, non cogliendo le interdipendenze e le interconnessioni, non rende conto né della realtà multietnica e multiculturale legata ai processi migratori né dei nuovi meccanismi del mercato globale.

Geografia in "Io scopro", volume quinto

Nel sussidiario di quinta classe 84 pagine (pp. 145-228) riguardano la geografia. Introduce la sezione una prima parte dedicata "Alla scoperta della terra", cui seguono quattro micro-capitoli che trattano della natura e degli ambienti della terra ed altre due macro-parti relative l'una al continente europeo con la presentazione dei vari stati raggruppati per regioni e l'altra ai continenti extra-europei, ossia l'americano, l'asiatico, l'africano e l'oceanico, con alcuni cenni all'Artide e all'Antartide. Ciascuna regione europea è presentata attraverso una carta geografica corredata da una scheda d'identità con dati relativi a superficie, popolazione, ordinamento, moneta, lingua, religione, capitale e bandiera nazionale. I continenti extraeuropei, introdotti da un planisfero, vengono descritti nelle loro caratteristiche generali relative al territorio e al clima. Le schede di "Visitiamo il continente" focalizzano l'attenzione su alcuni stati ritenuti più importanti. Un apparato iconografico, ricco soprattutto di carte geografiche, ma anche di numerose foto, fa da supporto al testo verbale. Anche nel quinto volume, come nel quarto, sono presenti le rubriche: "Che cosa ho capito" per la verifica delle conoscenze; "Memo" per la sintesi dei concetti fondamentali; "Io scopro la geografia"in cui s'immagina di viaggiare per scoprire i popoli della terra. Da segnalare una scheda d'Educazione ambientale che collega i problemi del *buco nell'ozono, dell'effetto serra, delle piogge acide* a quelli della terra. Gli argomenti analizzati pertinenti alla ricerca sono l'Europa e il mondo.

L'Europa

I.C. L'argomento occupa 42 pagine (pp. 163-204), delle 84 dedicate alla sezione di geografia del sussidiario di V classe. "Scoprire il continente europeo" inizia presentando il clima e la posizione geografica che colloca l'Europa all'interno del globo terrestre. Si precisano i confini e s'introduce la sua conoscenza attraverso due pagine dedicate ad un immaginario viaggio aereo di due bambini, Costas e Carmen, che sorvolano l'Europa con la possibilità di uno sguardo panoramico dall'alto. Dell'Europa politica si evidenzia il processo di unificazione monetaria, economica e politica realizzato attraverso la CEE e l'Unione Europea. Si presentano poi popoli, lingue e religioni, evidenziando elementi culturali diversi da quelli tradizionali, collegabili ai recenti movimenti di popolazioni europee. La trattazione delle risorse economiche completa il quadro dedicato all'Europa fisica e politica. Dopo una pagina di verifica intitolata "Rivediamo insieme", il testo illustra gli stati europei raggruppati in dieci regioni secondo la suddivisione dei geografi. D'ogni nazione, contraddistinta in un riquadro da bandiera e dati relativi a superficie, numero d'abitanti, ordinamento politico, capitale, moneta, lingua o lingue parlate, si presenta un testo informativo con notizie relative al territorio e alle attività economiche. Sono evidenziate negli spazi "Un giorno a..." le caratteristiche turistiche e/o storico-culturali. Numerose cartine geografiche, foto di città, paesaggi, monumenti o particolari artistici corredano la sezione. La rubrica "Io e… la geografia" invita l'alunno a osservare o elaborare carte delle singole regioni geografiche in rapporto alle caratteristiche fisiche, politiche ed economiche. "Che cosa ho capito" pone domande per meglio focalizzare il testo. Una finestra di "Parliamone in… storia" approfondisce l'istituzione del Commonwealth britannico.

I.C. L'Unità d'analisi presenta l'Europa in relazione agli altri continenti. La descrizione delle varie regioni è abbastanza neutra per il ricorso a parametri oggettivi che valorizzano gli elementi specifici di ciascun paese. Contrasta con questa linea di fondo il giudizio sull'Albania, definita "uno degli Stati più arretrati d'Europa, con un'alta emigrazione verso l'Italia" (pag. 197). Il processo d'unificazione dell'Europa è citato molto brevemente ed è legato ad una dimensione politica basata soprattutto su accordi economico-commerciali. Si considerano i flussi migratori e la conseguente presenza di minoranze linguistiche, etniche e religiose, ma non si ap-

profondiscono i risvolti culturali né i problemi sociali. Nel quadro delle singole realtà europee le cause dello sviluppo sono attribuite ad elementi economici non collegati alle dimensioni culturali e politiche, sicché manca una visione globale ed internazionale dei problemi. L'approccio geografico è generalmente separato dalla storia.

S. Nel complesso si riconosce da un lato la relazione tra l'Europa e il resto del mondo, dall'altro la specificità territoriale e culturale dei singoli paesi europei. L'approccio si presta ad un'Educazione multiculturale nel reciproco riconoscimento delle differenze che consente una pacifica convivenza. La tensione all'unitarietà, appena accennata nella trattazione dell'Unione Europea, rimanda a stimoli d'Educazione transculturale.

Il mondo

I. S. Alla scoperta dei continenti extra-europei è dedicato l'ultimo capitolo (pp. 205- 228) di geografia del sussidiario di V classe. Si parte dalla distinzione tra paesi ricchi e paesi poveri, legata alla diversa organizzazione economica che porta alla suddivisione in paesi del primo, secondo, terzo e quarto mondo. Completano le informazioni di questa parte iniziale intitolata "Paesi ricchi e Paesi poveri" il planisfero con le aree industrializzate e la foto di una sovraffollata metropoli giapponese contrapposta a quella di una mamma della Tanzania che dorme abbracciata alla sua bambina sulla nuda terra. Sono quindi presentati i vari continenti extraeuropei, introdotti da un gran planisfero e descritti attraverso il territorio e il clima, oltre che da schede intitolate "Visitiamo il continente" con la citazione di dati inerenti all'economia, alla popolazione e a caratteristiche specifiche. Le schede "Io e… la geografia" pongono quesiti di verifica e attività di ricerca. Due pagine dedicate alla scoperta dei popoli della terra mostrano, attraverso testi espositivi e foto, le caratteristiche di varie etnie minoritarie quali i Karo, gli Yanomami, i Rashaïda, gli Inuit, i Mam. Gli allievi sono invitati ad osservare le varie differenze di cultura, religioni, tradizioni e costumi.

I.C. La visione del mondo risponde a canoni di sviluppo e sottosviluppo economico, delle cui cause e dinamismi non si rende conto, se non attraverso affermazioni di tipo assertivo come "I paesi ricchi basano la loro economia sul settore secondario e terziario, quelli poveri, invece, sul settore primario". Il mancato collegamento giustificativo tra i fenomeni

non evidenzia i processi che li provocano e che rimandano ad una serie di variabili la cui sola conoscenza permetterebbe di superare una visione deterministica. Non si focalizzano interdipendenze e connessioni tra elementi economici, culturali e politici, nemmeno all'interno delle schede finalizzate a visitare i singoli continenti, per cui le affermazioni risultano generiche. Interessante e valida è tuttavia la valorizzazione della diversità come ricchezza, delineata nella scheda che cita le minoranze etniche e che condanna l'intolleranza. L'attenzione all'oggi rende attuale la trattazione, anche se la chiave di lettura resta tradizionale, in quanto prevale una visione sostanzialmente statica.

S. Nel complesso la divisione gerarchica del mondo risponde ad una visione etnocentrica, anche se il rispetto per la diversità dei vari popoli come ricchezza, seguendo il principio della tolleranza, consente un approccio di Educazione multiculturale.

Studi sociali in "Io scopro"

"Vivere in gruppo" e "Vivere in famiglia" sono gli argomenti trattati nella sezione degli Studi Sociali del sussidiario della classe III che si articola in tre pagine (pp. 222-224)[55]. Del gruppo si evidenziano la struttura, i ruoli, le regole e i comportamenti; della famiglia le varie tipologie e le differenze tra quella patriarcale del passato e quella d'oggi definita dalla Costituzione italiana. Le immagini, soprattutto foto, rafforzano il concetto di gruppo. Le schede invitano l'allievo a riflettere sull'importanza del gruppo e dei comportamenti corretti, ma anche a fare un'intervista a nonni o anziani, per conoscere modelli familiari del passato da confrontare con quello della propria famiglia, in relazione a numero, ruoli, compiti. La presentazione della varietà delle tipologie di gruppo e di famiglia indica il superamento di un unico modello di riferimento. La valorizzazione del vincolo affettivo diventa elemento strutturale di ogni composizione associativa che, pur nella necessità di rispettare regole, compiti e funzioni, riesce a mantenere una base elettiva che tiene conto della libertà dei suoi *componenti* sia al momento della sua costituzione sia nella riconferma del

[55] Si fa riferimento alla sezione specificamente riservata agli Studi sociali, ma si precisa che il sussidiario in esame riserva anche pagine *sparse* all'interno delle sezioni di storia e geografia che nella presente documentazione sono richiamate solo se ritenute significative ai fini della ricerca.

vincolo. Interessante è l'analisi comparativa tra il passato e il presente, anche se la narrazione si limita a presentare quella patriarcale come l'unica famiglia di ieri col rischio di una visione piuttosto stereotipata. La varietà di tipologie e il confronto tra passato e presente stimolano ad una visione di famiglia rispettosa dei vari modi d'essere. Ciò favorisce un'Educazione multiculturale, con una declinazione transculturale, quando s'individua come categoria comune e fondante quella del rapporto parentelare ed affettivo. L'apparato iconografico, tuttavia, evidenzia la predilezione per il modello di famiglia nucleare, scivolando verso una visione monoculturale.

Le quattro pagine (pp. 285-288) dedicate agli Studi sociali nel sussidiario della classe quarta focalizzano l'attenzione sull'appartenenza ad una nazione, evidenziando gli elementi significativi del vivere in Italia. Oltre alla condivisione di storia, tradizioni e cultura della propria terra, si evidenzia il rispetto e la tolleranza per quelle di popoli diversi, legate alla presenza d'immigrati. Alle informazioni sono collegate immagini senza didascalia. La scheda "Io e … gli Studi sociali" invita l'allievo a riflettere sul modo di vivere degli immigrati di propria conoscenza. Si passa quindi alla dimensione locale: regione, provincia, comune di cui si specificano compiti ed organizzazione. Il tema del comune, che rinvia alla storia medievale e alla funzione della moneta per i banchieri fiorentini, chiama in causa l'euro e l'Europa, ma solo in chiave economica. La sezione si completa con foto e verifiche. Infine l'Educazione stradale accentra l'attenzione sulle norme del pedone e del ciclista e presenta i principali segnali stradali. Oltre ad evidenziare cosa significa vivere in una specifica realtà nazionale e locale, il testo si caratterizza per l'invito al rispetto e alla tolleranza verso chi è portatore d'altre identità, conciliando il senso della libertà con il rispetto delle leggi e delle regole di convivenza civica e sociale e stimolando in tal modo alla convivenza pacifica secondo un approccio d'Educazione multiculturale. Occorrerebbe in ogni modo un'ulteriore problematizzazione e riflessione critica per superare la tolleranza e arrivare alla condivisione.

Nel sussidiario della classe quinta gli Studi sociali comprendono cinque pagine (pp. 316-320). L'attenzione è focalizzata sia sulla struttura istituzionale dello stato italiano con l'illustrazione degli organi e delle funzioni che fanno capo al potere legislativo, esecutivo, giudiziario, sia sugli organismi internazionali, in particolare l'Unione Europea ma anche Onu, Fao, Une-

sco, Unicef e le associazioni di volontariato per la cooperazione internazionale. Completano il testo informativo foto, disegni, schemi, questionari di verifica, proposte d'attività e di ricerca oltre che di confronto tra passato e presente. Altre pagine dedicate agli Studi sociali sono collocate ad integrazione del percorso di storia in relazione ad argomenti come la schiavitù o la pena di morte o la migrazione. Tale quadro d'insieme è complesso. Da un lato valorizza la dimensione democratica della cultura occidentale legata all'affermazione dei diritti della persona, ai principi fondamentali della Dichiarazione delle Nazioni Unite, all'operato delle organizzazioni internazionali. Dall'altro lato la questione di fondo resta legata all'incapacità del sistema occidentale di superare situazioni contrastanti con i principi enunciati, come attesta la permanenza di forme di sfruttamento dei deboli o della stessa tortura e pena di morte in diversi stati *democratici*. L'attualizzazione e la ricerca su tali argomenti consente all'allievo di prenderne consapevolezza, stimolandolo ad andare oltre il testo che non offre gli strumenti per cogliere le interconnessioni e le interdipendenze tra situazioni culturali, politiche ed economiche che consentono l'abuso degli emarginati, a cui si ricollega la questione dei migranti. L'accento posto sul valore dell'uguaglianza e della libertà, e il riconoscimento della dignità della persona possono comunque favorire un'azione d'Educazione trans e multiculturale a sostegno di una società multietnica nella consapevolezza che il suo grado di realizzazione è strettamente legato al riconoscimento effettivo che ricevono le minoranze.

Sintesi dei sussidiari "Io scopro"

Dei sussidiari "Io scopro" di III, IV e V classe sono state analizzate alcune tematiche riguardanti la storia ("Greci", "Etruschi", "Romani" per la classe III; "Cristianesimo", "Barbari", "Sacro Romano Impero", "Arabi", "Crociate", "Scoperta di nuove terre" per la classe IV; "Rivoluzioni Industriali", "Colonialismo", "Fascismo", "Seconda guerra mondiale", "Secondo dopoguerra" per la classe V) per un totale di 86 pagine; la geografia ("L'Italia: gli abitanti e le loro attività" per la classe quarta; "L'Europa e i continenti extraeuropei" per la classe quinta) per un totale di 68 pagine, cui si aggiungono tutti gli argomenti affrontati nella sezione degli Studi sociali per un totale d'altre 12 pagine. I testi espositivo-informativi sono suddivisi in capitoli e paragrafi individuati per argomenti presentati

in modo per lo più sequenziale, in un linguaggio chiaro e relativamente semplice. Ogni testo è corredato da foto, disegni, immagini, carte, tabelle, dati, accompagnati quasi sempre da didascalie. Mancano, invece, le fonti di riferimento delle immagini che illustrano reperti storici. I tre volumi presentano un'impaginazione ad un'unica colonna con finestre laterali e con richiami simbolici: un parallelepipedo con un orologio per la storia e con la bussola per la geografia; il parallelepipedo resta vuoto per gli Studi Sociali che si presentano come un contenitore da riempire in base alle interrelazioni con le altre discipline. Le attività didattiche più aperte alla ricerca e stimolanti lo spirito critico sono quelle della rubrica "Io e…", mentre "Memo" e "Che cosa ho capito" sono di tipo mnemonico-informativo. Le pagine di "Un giorno a…" hanno il merito di indagare nell'*inattuale* ovvero in quelle pieghe della vita materiale che la storia ufficiale non tratta, restituendo una funzione di partecipazione a soggetti che, pur facendo la storia, non sono citati nei manuali come la piccola Ottavia, bambina vissuta durante il regime fascista o il brigante Tonino, uomo calabrese deluso dalle promesse garibaldine. Questo filone se da una parte si collega al Progetto Polite, centrato sul rispetto delle differenze e, per inferenza, delle minoranze, rientra, sia pure con qualche riserva, nell'Educazione interculturale intesa come incontro tra soggetti diversi. Il limite dell'approccio è costituito dallo stile narrativo che rischia di scadere nel generico anche per la mancanza di precisi e rigorosi riferimenti contestuali.

Storia

L'impostazione è piuttosto tradizionale per cui la preistoria coincide *con quel periodo in cui non si hanno documenti scritti* (pag. 177 volume terzo), considerando in tal modo fuori della storia anche i popoli attuali che pure esistono, ma che sono privi di un codice linguistico scritto ed ufficiale. Su una base cronologica sono poi presentate le civiltà che si sono sviluppate nel bacino del Mediterraneo, mentre l'Europa resta in ogni modo il perno intorno al quale ruotano le vicende mondiali. Le linee del tempo, che caratterizzano le varie epoche, sono tutte concepite evidenziando le sequenze: "conquista del potere; grandezza conclamata dall'estensione del dominio; crollo e sconfitta". La compresenza di civiltà diverse si deduce solo per inferenza attraverso il confronto tra le varie linee. In particolare, nel volume di classe terza, la civiltà greca è considerata la culla della civiltà

mediterranea ed occidentale, secondo un canone etnocentrico, ma al tempo stesso offre una possibile riflessione in chiave d'Educazione interculturale sul concetto di democrazia che rimanda al rispetto delle minoranze, poiché "le leggi della democrazia danno a tutti indistintamente gli stessi diritti" (pag. 202 volume terzo).

Nel volume di classe quarta tale concetto è rafforzato riguardo al problema del rispetto delle minoranze religiose, mentre il paragrafo sulle popolazioni germaniche dimostra il positivo meticciamento che l'incontro tra diverse culture porta con sé, anche quando *gli altri* sono definiti *barbari*. Un approccio d'Educazione multiculturale è offerto dalla trattazione sugli Arabi attraverso il confronto ed incontro tra religioni e culture *altre*. Si dimostra anche che gli scambi sono inevitabili persino nella vicenda dei conquistadores che nella pagina di "Opinioni a confronto" (pag. 277 volume quarto) favorisce una tecnica d'empatia e spaesamento in linea con le istanze dell'Educazione interculturale. Nel volume di classe quinta le Unità sulle due rivoluzioni industriali confermano la lettura della storia con le categorie occidentali del benessere creato dalle invenzioni e dal progresso scientifico e tecnologico, ma al tempo stesso "Io e…la storia" apre gli spazi per una discussione sui risvolti problematici legati alla questione sociale fino a richiamare il conflitto tra soggetti contrapposti e la possibilità di una gestione dello stesso attraverso l'esercizio dei diritti. Le guerre mondiali e il fascismo, presentate come vicende drammaticamente segnate dalla violenza e mancanza di libertà, suggeriscono, per contrapposizione, una riflessione sui valori della pace e della democrazia, se opportunamente stimolata dal recupero della memoria storica attraverso testimonianze e ricerche d'approfondimento che vanno a sondare i nodi complessi di quelle vicende come suggerisce "Io e...la storia" (pag. 293 volume quinto).

Geografia

In un'ottica d'Educazione interculturale, una delle pagine più interessanti dei sussidiari è quella che introduce lo studio della terra nel volume di classe quinta (pag. 146). Essa, infatti, pone il problema della relatività e relazionalità dello spazio, per cui la terra non è altro che un pianeta del sistema solare che a sua volta appartiene ad una delle tante galassie esistenti nell'universo. Questa pagina, opportunamente discussa ed approfondita, è utile per riflettere su forme d'antropocentrismo, sia di tipo etnico sia cul-

turale, e per decostruirlo: la terra, così come ogni popolo od ogni cultura, è centro rispetto ad un contesto e periferia nei confronti d'altri punti di riferimento. Tale chiave di lettura può essere richiamata per leggere criticamente ed in modo problematico la stessa presentazione dell'Italia, dell'Europa e dei continenti extra-europei. Nella trattazione la nostra penisola resta relegata ad una realtà nazionale che non si misura con la globalizzazione dei mercati, mentre la presentazione dei continenti extra-europei risente di categorie stereotipate che collocano il sud ed il nord nei due emisferi della terra. Occorre relativizzare gli spazi in base alle stesse categorie di ricchezza e povertà con cui sono identificati, cambiando il punto di vista dell'osservatore. Valida è in tal senso la didattica del "dubbio" innescata con le domande presenti nella rubrica di "Io e …la geografia". Molto interessanti per l'educazione interculturale sono le pagine "Un giorno… alla scoperta dei popoli della terra" (pp. 206-207 vol. V), in cui da un lato sono presentate le etnie "dimenticate", quali quelle dei Karo, Rashaïda, Yanomami, Inuit, Mam, e dall'altro si attiva una riflessione sulla diversità d'usanze, tradizioni, religioni, culture.

Studi sociali

Le pagine dedicate agli Studi sociali nei sussidiari di "Io scopro" s'inseriscono in una duplice forma: da un lato esse costituiscono una sorta di pacchetto conclusivo e d'appendice alla sezione di storia, dall'altro si dipanano rapsodicamente tra i vari argomenti di storia e geografia. Nel primo caso il legame tra le due discipline è di tipo cumulativo, nel secondo si avvicina a proposte pluri e transdisciplinari. Nelle tre sezioni terminali di storia dei volumi di III, IV e V classe gli argomenti sono presentati secondo una logica sequenziale che va dalla comunità familiare (pp. 222-224 vol. III) a quella via via sempre più ampia del comune, della provincia e della regione (pp. 285-288 vol. IV) per approdare al senso d'appartenenza nazionale in quanto membro della Repubblica Italiana (pp. 316-320 vol. V). Tale approccio ricalca le orme della tradizionale Educazione civica con un'attenzione particolare verso le regole del corretto comportamento stradale (pp. 287-288 vol. IV), come richiesto dalle indicazioni del Ministero degli Interni, interessato a diffondere la cultura della protezione civile e della sicurezza. Più attraente, ai fini della presente ricerca, la seconda trattazione degli argomenti, ossia quella della pista tematica che raccorda in maniera

pluri e transdisciplinare storia, geografia e studi sociali. In tale prospettiva i problemi della democrazia, della tratta degli schiavi, della pena di morte, degli emigranti ed immigrati, dell'inquinamento diventano altrettante occasioni di dibattito tra passato e presente, tra economia, diritto e geografia che lasciano aperte riflessioni al senso critico e alla ricerca di connessioni tra i vari settori del sapere e la società.

"Progetto domino", "Come Robinson", "Duemila più", "Genius"

All'analisi dei primi tre sussidiari[56], ne segue una complessiva dei restanti quattro - "Progetto domino", "Come Robinson", "Duemila più", "Genius" - dei quali si evidenziano i caratteri comuni e le peculiarità più significative per la ricerca.

Tutti i testi, ad eccezione di "Progetto domino", sono dotati di una "Guida per l'insegnante", cui "Genius" aggiunge quaderni di verifica nelle diverse discipline. I sussidiari sono strutturati in sezioni disciplinari per lo più distinte per capitoli e paragrafi; la ripartizione resta monodisciplinare anche nella scansione per moduli di "Genius". I legami tra i diversi saperi disciplinari sono occasionali come attesta l'introduzione degli Studi sociali nel programma di storia di "Duemila più" o di geo-storia in "Progetto domino" o di scienze, storia e geografia nelle rubriche multi-inter-transdisciplinari di "Da una scoperta all'altra" del testo "Come Robinson". Complessivamente un ricco apparato iconografico caratterizza i testi con gran varietà di foto, disegni, grafici, carte geografiche, documenti. Particolarmente brillanti sono i colori delle immagini di "Genius" e di "Come Robinson" e colori diversi sono usati nei vari settori disciplinari per facilitarne la distinzione. La struttura grafica dei moduli "Il percorso fatto" in "Genius" rimanda al formato di un quaderno ad anelli che stimola un uso multiplo del testo, aiutando l'alunno a costruire le proprie conoscenze in modo dinamico. Per quanto concerne il numero di pagine ogni testo ri-

[56] "Scacco matto", "Sapere e saper fare" e "Io scopro".

spetta la normativa ministeriale, varia invece il numero delle pagine delle diverse sezioni in "Progetto domino", "Come Robinson", "Duemila più", "Genius".

Storia

L'insegnamento della storia nei testi esaminati ricalca una visione temporale e spaziale tradizionale. La narrazione segue un'evoluzione lineare che va dalla preistoria alla storia e, attraverso le civiltà antiche, sino all'impero romano in III classe; dal medioevo all'età moderna fino alla scoperta dell'America in IV; dalle rivoluzioni culturali, politiche e industriali, che caratterizzano l'età contemporanea, al risorgimento nazionale, alle due guerre mondiali sino alla storia dei nostri giorni in V. Lo spazio di riferimento è il bacino del Mediterraneo e l'Occidente con qualche allargamento di visuale in Oriente ed oltre Atlantico, ma sempre in rapporto alle conquiste o al colonialismo con un approccio marcatamente eurocentrico.

Rispetto ai singoli volumi, nei sussidiari di classe terza, la sezione storica presenta un'introduzione metodologica relativa allo studio delle fonti e al problema della misurazione del tempo che, nella maggioranza dei casi, è collegata alla storia personale del bambino. Si procede con la narrazione delle civiltà dei Sumeri, Babilonesi, Assiri, Egizi per arrivare ai Greci, Etruschi e Romani. Le civiltà sono illustrate attraverso gli aspetti positivi e i valori di cui sono portatrici. La presentazione è generalmente statica, perché non si evidenziano i processi di trasformazione e il collegamento tra passato e presente avviene o su temi *secondari* (giochi, gare sportive, ecc.) o, come nel caso della Grecia, su quello tradizionale della democrazia[57] che da un lato rafforza la matrice greca di tale valore e dall'altro depone per una visione evolutiva, per cui la democrazia d'oggi è considerata superiore a quella di ieri, senza citare i momenti di crisi ed involuzione. Interessante è in "Genius" l'attivazione del metodo della ricerca storica da realizzare con il confronto di documenti, la lettura di reperti e la ricostruzione d'ambienti. Accanto alle conquiste e le innovazioni tecniche di ciascun popolo

[57] Cfr. "Genius" e "Come Robinson".

e alla sua storia politica, i sussidiari in esame dedicano alcune pagine alle strutture di vita materiale quali la famiglia, la scuola, il ruolo della donna e alle espressioni culturali legate al culto dei morti e degli dei[58]. Efficace in "Duemila più" la sezione di Studi sociali che lega l'età romana al presente su due argomenti: quello dei ruoli e compiti dei membri della famiglia e quello della scuola, stimolando a costruire una tabella in cui confrontare il ruolo del maestro, la composizione della classe, i materiali scolastici del periodo romano con la realtà odierna, per creare un collegamento tra l'apprendimento e la psicologia evolutiva del bambino. Circa gli argomenti trattati nei volumi di classe IV, l'indice è più dettagliato in "Progetto domino" e "Genius", poiché riporta numerose voci per ogni Unità. Inoltre in "Progetto domino" e in "Duemila più" c'è una breve introduzione che unisce il programma di storia della classe IV a quello dell'anno precedente, ricorrendo il primo ad una carta geografica e il secondo ad una linea del tempo. In tutti i testi prevale generalmente un taglio sincronico, perché non sono utilizzate le categorie storiche di *mutamento* e *permanenza*. È da notare che nella presentazione del Cristianesimo si possono evidenziare, relativamente all'epoca in esame, delle differenze significative: l'editto di Teodosio è inserito all'interno della libertà di culto in "Duemila più", mentre in "Come Robinson" l'attività didattica spinge la riflessione sul diritto alla libertà di culto come esigenza presente in ogni tempo; nella rubrica "Il lavoro dello storico", in "Genius", c'è la presentazione della duplice visione del cristiano, negativa quella elaborata da Minucio Felice e positiva quella di Atenagora, così da stimolare gli alunni ad una riflessione critica. Le invasioni dei popoli germanici, definiti *barbari* dai romani, si collegano al meticciamento come incontro tra culture diverse, anche se viene per lo più giocato su un fronte unidirezionale che va dai romani ai barbari, con una lieve eccezione presente in "Come Robinson" nel quale si apre uno spiraglio sugli apporti delle popolazioni germaniche e sull'importanza della loro diffusione nella civiltà romana. In generale nei vari volumi, rispetto ai singoli

[58] "Genius" approfondisce l'analisi delle strutture romane dedicate allo sport, alla cura del corpo e ai giochi, mentre "Come Robinson" sottolinea lo stile di vita legato alla cerimonia del matrimonio e all'importanza data al funerale.

argomenti trattati, non mancano alcuni cenni alla vita quotidiana[59] e al problema dell'habitat. La valorizzazione degli Arabi è presente in tutti e quattro i sussidiari, ma soprattutto è rimarcata nella rubrica "Reportage" di "Duemila più" che dedica due intere pagine (pp. 168-169) alle tecniche agricole, alle scienze, ai numeri, all'architettura, all'arte, alla calligrafia e, infine, alle illustrazioni miniate. Questa trattazione favorisce un approccio di Educazione multiculturale, mentre per la costruzione di logiche di spaesamento ed empatia è utile la rappresentazione dei Crociati visti in due diverse cronache del tempo riportate in "Progetto domino". Le scoperte geografiche sono legate ad esigenze prevalentemente economiche; uno spazio diverso nei vari sussidiari è dedicato alle culture delle civiltà precolombiane. Alla loro rivalutazione lavora soprattutto "Progetto domino" che in due pagine della rubrica "Occhi aperti sul mondo - intercultura" si sofferma sull'illustrazione delle civiltà dei Maya, degli Atzechi e degli Incas (pp. 214-215). Alla presentazione dei vari punti di vista sulla conquista "Genius" riserva la rubrica "Il lavoro dello storico"[60], mentre alle condizioni degli Indios e ai loro stati d'animo pone particolare attenzione "Duemila più"[61]. Nei volumi di classe quinta gli argomenti trattati sono legati all'età moderna e contemporanea con una scansione per secoli. Le due rivoluzioni industriali collegano il progresso tecnologico e scientifico ad un miglioramento generale del tenore di vita che, in ogni modo, non impedisce di prendere atto anche dei problemi legati allo sfruttamento della classe operaia e alla formazione di nuove realtà urbane caratterizzate dalla mancanza d'igiene e servizi. Quest'aspetto negativo, considerato come effetto ineluttabile secondo una visione causalistica, è presentato soprattutto per la prima rivoluzione industriale[62], mentre per la seconda rivoluzione

[59] In "Duemila più" metà pagina è dedicata all'alimentazione e viene riportata una ricetta d'epoca relativa alla lavorazione dei "zanzarelli" (pag. 177).

[60] Il sussidiario riporta quattro stralci di documenti di autori vari (B. Las Casas, H. Schwarz, B. Diaz, indigeno) sulla rappresentazione della conquista.

[61] Nel paragrafo "Lo sterminio degli Indios" si mette in evidenza come gli Europei introdussero nuove malattie quali morbillo, vaiolo, tifo, polmonite con relativo crollo demografico.

[62] Ad esempio: in "Come Robinson" un paragrafo è dedicato a "La dura condizione operaia"; in "Progetto domino" la rubrica "Lavora sulle fonti" riporta un brano di lord Gray sulle condizioni di lavoro delle donne e dei bambini, in "Duemila più" si sottolineano le condizioni insalubri del nuovo paesaggio urbano.

prevale l'aspetto migliorativo che si collega allo sviluppo dei trasporti, delle vie di comunicazione e alle nuove invenzioni[63]. L'argomento del colonialismo, generalmente trattato in modo succinto, trova uno spazio più ampio in "Progetto domino"[64]. Interessante ai fini della nostra ricerca la presentazione di un discorso di J. Chamberlain riportato da "Come Robinson" e su cui il testo invita a riflettere per cogliere le motivazioni della missione *civilizzatrice* delle potenze europee. Il fascismo e la seconda guerra mondiale sono riportati generalmente con il filtro della coscienza democratica attuale, per cui si evince una narrazione atta a rafforzare la condanna per ogni forma di dittatura e violenza. Tuttavia la riflessione su ciò che è stato non stimola uno spirito critico per problematizzare una storia così recente e porre domande legate al presente come conseguenza del passato[65]. Il dopoguerra fino ai giorni nostri presenta una serie d'eventi nazionali ed internazionali che segnano le tappe significative degli ultimi cinquant'anni di storia, che vedono per l'Italia la trasformazione di una società monoculturale in multietnica, mentre a livello mondiale si delineano nuovi scenari legati alla globalizzazione e alla rivoluzione informatica. Su questa base, ampiamente condivisa dai testi in esame, si possono rilevare alcune differenze: maggiore attenzione è dedicata ai problemi delle nuove società multietniche in "Genius"[66], alla divisione tra nord e sud in "Progetto domino"[67], al progresso tecnologico-scientifico in "Duemila più"[68], allo scenario inquietante dopo l'11 settembre in "Come Robinson"[69].

---

[63] Ad esempio in "Genius" il modulo per "Conoscere la formazione di una coscienza sociale" dedica due pagine alle *invenzioni rivoluzionarie.*

[64] Un planisfero evidenzia le aree del mondo colorate in modo diverso a seconda della potenza dominante e commenta con qualche riga la condizione dei paesi colonizzatori e in un caso, la Cina, di quello colonizzato.

[65] Apprezzabile in "Duemila più" è lo spazio dedicato a "Le testimonianze e la speranza" in cui si trova un filo conduttore tra il libro di Primo Levi "Se questo è un uomo", il film di Benigni "La vita è bella" e il "Diario" di Anna Frank, in quanto la dimensione umana di fatti passati può chiamare in causa sentimenti e comportamenti dell'uomo di sempre.

[66] Nel modulo "Le nuove migrazioni" si evidenziano i problemi delle migrazioni, legati a sviluppo e sottosviluppo, assunti nella dimensione di ricchezza e povertà.

[67] Cfr. Il paragrafo "Il mondo attuale denuncia i problemi di fame e miseria del sud del mondo".

[68] Il paragrafo "Prepariamo il terzo millennio" dedica tre pagine alle tecnologie informatiche, alle fonti alternative di energia, all'esplorazione nello spazio.

[69] Il paragrafo "La minaccia del terrorismo" chiude la sezione di storia, in cui appare anche la foto dell'attacco alle torri gemelle.

A conclusione di quest'analisi si evidenzia il nozionismo come punto debole di uno studio della storia che cita numerosi eventi in modo sequenziale e statico, avviando ad un apprendimento inevitabilmente mnemonico, non in linea con le indicazioni didattiche sulla storia[70]. In generale la storia, anche se non in misura tutta eguale in tutti i testi, è un elenco di guerre, violenze e crudeltà, piuttosto che un aiuto all'Educazione alla pace e all'Educazione interculturale, così come si vorrebbe nel rispetto delle normative ministeriali.

Geografia

La sezione dedicata alla geografia nei sussidiari analizzati presenta sostanzialmente la stessa impostazione: nella terza classe focalizza l'attenzione sullo spazio vicino e lontano; nella quarta si occupa dell'Italia fisica e politica di cui si descrivono le singole regioni; nella quinta presenta l'Europa con i diversi stati che la caratterizzano e, successivamente, il mondo con i vari continenti di cui si menzionano le aree ritenute più significative. Ciascun testo presenta un ricco apparato iconografico con foto di paesaggi naturali e turistici, carte geografiche politiche, fisiche e tematiche, aerogrammi, tabelle. Numerose sono anche le attività didattiche proposte.

Tralasciando i volumi di classe terza[71], in quelli di quarta gli argomenti sono presentati in modo sequenziale e staccati secondo un metodo tradizionale, ma si notano alcuni elementi innovativi in "Progetto domino", in cui ci sono due sezioni trasversali di geo-storia, e in "Duemila più", nel cui indice di geografia si trovano tre sezioni indirizzate agli Studi sociali. In tutti e quattro i sussidiari si prevede uno spazio dedicato al problema della popolazione e delle lingue, ma solo in "Progetto domino" c'è un paragrafo riservato esclusivamente alle minoranze etniche[72], mentre nel reportage di "Duemila più"[73] in due pagine si collegano i flussi migratori di ieri

[70] I programmi ministeriali dell'85 affermano che "la storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato… prima di essere una narrazione di fatti è la loro ricostruzione sulla base di documenti". Cfr. anche DL n. 35 del 12-2-1993.
[71] Gli argomenti non risultano pertinenti all'oggetto della ricerca.
[72] Cfr. " Progetto domino" vol. IV pag. 229.
[73] Cfr." Duemila più" vol. IV pp. 230-231.

con quelli d'oggi, evidenziando la situazione dell'Italia che da popolo di migranti è diventata terra d'immigrati. La descrizione del quadro economico italiano evidenzia un approccio prevalentemente autoreferenziale[74]. Una considerazione a parte merita la sezione di geo-storia di "Progetto domino" che attesta come alcuni prodotti che caratterizzano oggi la produzione agricola italiana, quali il pomodoro e il limone, originariamente erano coltivati in America e in Asia orientale[75]. Non appaiono, nei testi in esame, le dinamiche complesse che caratterizzano i mercati della società globalizzata dei nostri giorni. Il tema della mondializzazione presentato da "Genius" trova invece un esito discutibile sia nelle immagini stereotipate che accompagnano l'apparato iconografico[76] sia nelle affermazioni finali del testo scritto, per cui i paesi ricchi devono *aiutare* i paesi poveri in un'ottica che rischia di presentare questi ultimi come incapaci d'autopromozione. Circa la rappresentazione delle regioni italiane prevale l'aspetto descrittivo che rimanda all'oggettività di dati ricorrenti per ogni regione relativamente all'aspetto fisico e alle attività economiche. Le differenze tra testi si rilevano soprattutto nelle rubriche e attività didattiche: più legate all'osservazione quelle di "Duemila più" e "Progetto domino", all'analisi e alla riflessione quelle di "Genius". Il testo "Come Robinson", a sua volta, rimanda a pagine di sintesi e verifica finale la certificazione delle competenze acquisite attraverso lo studio. I volumi di classe quinta si articolano in due blocchi principali: il primo dedicato all'Europa fisica e politica, il secondo ai continenti extra-europei. In "Genius" si trova anche un'intera sezione dedicata all'Unione Europea. In "Progetto domino" prevale un'attenzione per tutti i popoli della terra: si segnala, infatti, l'approccio di Educazione interculturale sia nella rubrica "Occhi aperti sul mondo - intercultura" sia nei paragrafi dedicati ai problemi del mondo diviso tra nord e sud. La sensibilità per la dimensione multi-trans-interculturale di "Progetto domino" si evidenzia anche nella sezione di geo-storia, in cui viene

[74] Ad esempio le carte geografiche che registrano i traffici commerciali evidenziano solo direttrici interne, mentre "Genius" mostra il *viaggio* di un biscotto il cui percorso è interamente registrato nell'ambito del territorio nazionale (vol. IV pp. 86-87).

[75] Cfr. "Progetto domino" vol. IV pp. 234-235.

[76] Cfr. Nave "mediale" dei profughi albanesi, venditrice di tessuti gravata da un enorme peso, Korowai che costruiscono la loro casa (pp. 156-157).

presentata la foresta del Borneo con le sue ricchezze naturali e con la foto d'alcuni membri di una tribù Dayak. Gli stati europei sono descritti con la tecnica dell'identikit basata sull'illustrazione di dati oggettivi ed anche qui, come per le regioni italiane, prevale un tono neutro. Nella descrizione dei continenti extra-europei la selezione delle aree rappresentative ricalca una visione piuttosto uniforme[77]. Dalle immagini si evincono talvolta stereotipi come l'Australia rappresentata dagli aborigeni[78] o l'Africa centrale da capanne di paglia[79] che non danno conto dei precisi contesti così da generalizzare ciò che in realtà è circoscritto. Si nota invece positivamente come in "Duemila più" si valorizzano le ricchezze dell'Africa centrale con l'immagine di un diamante (pag. 303 vol. V): questa lettura aiuta ad uscire da visioni deterministiche che collegano la povertà dell'Africa ad una condizione naturale e favorisce un approccio d'Educazione interculturale basata sulla reciprocità degli apporti. Nei sussidiari in esame lo spazio dedicato all'Unione Europea è piuttosto esiguo, se si fa eccezione per "Genius" che ne tratta in un modulo di quattro pagine, da cui emerge comunque un quadro politico-istituzionale con forti interessi economici. Mancano sull'argomento riflessioni di maggior respiro culturale ed attività didattiche, mentre spiccano le diverse carte che mostrano la crescita in termini quantitativi dei paesi che fanno parte della Comunità europea dal 1951 ai nostri giorni. In generale la geografia assume un tono descrittivo più che esplicativo e continua a trasmettere una visione statica e non processuale dei dati, che non sono correlati tra loro. Inoltre i sussidiari analizzati continuano a proporre solo le carte eurocentriche di Mercatore.

Studi sociali

Nei sussidiari analizzati la sezione dedicata agli Studi sociali è collocata o come argomento a sé stante alla fine del testo[80] o all'interno dell'indice di

[77] Generalmente si illustrano Cina, Giappone, India per l'Asia; Stati Uniti, Canada, Messico, Brasile per l'America; Australia per l'Oceania; Egitto, Kenia, Sud-Africa per l'Africa. Il continente africano subisce una maggiore variazione di presentazione: "Genius" menziona Marocco e Congo; "Duemila più" divide l'Africa per fasce (settentrionale, centrale, meridionale) senza specificare nessuna regione; "Progetto domino" elenca numerosi stati africani.

[78] Cfr. "Come Robinson" pag. 237 e "Duemila più" pag. 316.

[79] Cfr. Genius" pag. 142.

[80] Cfr. "Progetto domino".

storia quale sezione finale[81] o in funzione di *materia trasversale* alla storia e alla geografia[82]. La suddivisone degli argomenti trattati è prevalentemente la stessa: la famiglia con l'importanza di regole, funzioni e ruoli in terza classe, gli Enti locali (Comune, Provincia, Regione) in quarta, l'Europa, i flussi migratori, gli organismi internazionali in quinta. All'interno di questo quadro generale si notano delle differenze che mostrano una maggiore libertà d'organizzazione dei saperi rispetto a quelli delle discipline tradizionali quali storia e geografia. "Progetto domino" riserva uno spazio all'Educazione stradale; "Duemila più" si pone il problema delle prospettive future di una società in continuo cambiamento; "Genius" focalizza l'attenzione sulle problematiche del lavoro e sulla democrazia; "Come Robinson", invece, privilegia la dimensione dei diritti, ivi compresi quelli delle minoranze[83], su quella delle regole e dei doveri. Le sezioni sono corredate da foto, grafici ed attività didattiche con obiettivi prevalentemente cognitivi e di conferma delle conoscenze apprese, soprattutto in relazione allo studio dei principi costituzionali e dell'organizzazione dello stato italiano. Ai fini della presente ricerca è da rilevare positivamente l'attenzione dedicata al tema della migrazione, tra cui si evidenzia la pagina di "Come Robinson" che nella rubrica "Da una scoperta all'altra" presenta la trasformazione dell'Italia da terra d'emigranti a terra d'immigrati, riportando l'attenzione su una memoria storica che promuove atteggiamenti di comprensione nei confronti di chi arriva oggi da noi, come richiama la frase "Anche loro come i nostri connazionali di fine Ottocento…hanno una speranza…"[84]. L'attività didattica, finalizzata al dibattito sull'argomento, stimolata dal testo, favorisce esercizi di spaesamento ed empatia in linea con una didattica interculturale. Sempre nella rubrica "Da una scoperta all'altra" di "Come Robinson" si apprezza la denuncia dello sfruttamento minorile nella pagina intitolata "Schiavi di ieri e di oggi", in cui si pone una relazione tra la schiavitù del Medioevo e dell'Età moderna con quella

[81] Cfr. "Genius" e "Come Robinson".
[82] "Duemila più" presenta pagine dedicate agli Studi sociali all'interno del programma di storia e geografia, mentre "Come Robinson" ricorre alla rubrica "Da una scoperta all'altra" per richiamare la dimensione multi-interdisciplinare tra Studi sociali e geografia.
[83] Cfr. "Come Robinson" vol. IV pag. 287.
[84] Cfr. in "Come Robinson" vol. V pag. 283.

attuale perpetrata ai danni di bambini d'Africa, Asia e Sud America "costretti a lavorare per 8-10 ore al giorno in lavori pesanti e pericolosi, in cambio del solo cibo" [85]. Interessanti sono anche le pagine dedicate agli organismi ed associazioni di volontariato internazionale; in particolare "Progetto domino"[86] cita Fao, Unesco, Unicef quali organismi legati all'Onu, mentre tra le organizzazioni non governative Amnesty International, Medici senza frontiere, Mani Tese, Amici della terra, Greenpeace e WWF. Gli obiettivi didattici si riferiscono alla diffusione dei valori della cooperazione, della solidarietà, del rispetto dei diritti umani e a questi ultimi in particolare è dedicata una finestra di spiegazione. Il diritto alla libertà di religione trova spazio in "Genius" che, attraverso gli editti di Costantino e di Teodosio e la Costituzione italiana, vuol far riflettere sull'importanza della legge come base del riconoscimento del diritto. Il tema dell'uguaglianza e della diversità viene condotto in "Progetto domino" sull'istanza di accettare la diversità culturale "dell'ospite straniero e anzi di cogliere l'opportunità di approfondire la conoscenza con gli altri popoli del mondo"[87]. Una riserva può essere fatta per il termine *ospite* che sembra relegare la presenza dello straniero ad una condizione provvisoria, laddove invece siamo già di fatto in una società multietnica. Ciò rivela che, anche nelle pagine in cui si esce da una trattazione riservata alla situazione istituzionale italiana (enti locali, ordinamento della repubblica italiana), si resta tuttavia legati ad una lettura prevalentemente etnocentrica.

[85] Cfr. in "Come Robinson" vol. V pag. 288.
[86] Cfr. in "Progetto domino" vol. V pp. 316-319.
[87] Cfr. in "Progetto domino" vol. V pag. 314.

3.4. L'esperienza dell'Istituto Comprensivo "Galliano Binotti" di Pergola (PU)

a cura di **Silvia Faggi Grigioni**

Appare importante collocare l'esperienza oggetto di quest'intervento, nell'ambito del più ampio discorso/dibattito intorno e sull'Educazione interculturale, che da diversi anni, e anche al presente sta assumendo il carattere dell'emergenza, propone e sollecita un significativo cambiamento dell'istituzione scolastica, facendosi snodo di un rinnovamento non rinviabile né demandabile.

L'Educazione interculturale sembra ricondurre a sé le molteplici spinte innovative che, da svariate direzioni, tendono a recuperare alla scuola forti responsabilità pedagogiche nei confronti di una richiesta educativa e d'istruzione sempre più articolata e differenziata; in ciò fornendo nuove legittimazioni, sostanziando metodologie, proponendo articolazioni e orientando le consuetudini ad obiettivi e finalità investiti di nuovo senso.

Non si tratta soltanto di ascoltare e soddisfare la domanda di competenza e di conoscenza che i soggetti pongono alla scuola, ma anche di farla maturare, formandoli alla responsabilità della propria formazione, attraverso modalità che potremmo definire interculturali – metaforici occhiali culturali sulla quotidiana diversità – in quanto orientate ad un nuovo modo di riflettere sul nesso identità–alterità.

La messa in atto di questa prassi interculturale non costituisce la reazione "emotiva" a più o meno episodiche emergenze, ma piuttosto una modalità non transitoria di affrontare le sfide poste dalla globalizzazione e da un progetto migratorio "definitivo", di contribuire, attraverso il coinvolgimento dei soggetti in esperienze significative sia dal punto di vista emotivo che intellettivo, allo svelamento dell'identità e delle differenze, all'incontro, allo scambio, alla condivisione, alla reciprocità delle relazioni dei soggetti in crescita.

Se il tema dell'inserimento a scuola dei bambini e dei ragazzi che *vengono da lontano*, è stato oggetto di riflessioni, indagini quantitative, azioni specifiche, l'attenzione prevalente si è orientata finora a definirne le mo-

dalità d'accoglienza nell'ambito di quella che può essere definita – con le parole di G. Favaro – *pedagogia del passaggio*; quest'attenzione all'accoglienza, alle situazioni di confine (border line) e di frontiera, da cui – sostiene Kapuscinski – "*La gente* […]*, cerca di sfuggire o di liberarsene il prima possibile. E tuttavia non fa che imbattercisi, trovarle e sentirle ovunque*" è uno degli ambiti d'intervento, peraltro necessari, percorsi dalla scuola che deve però poter agire in maniera sistematica, proponendo le sue mediazioni didattiche sulla base di un'importante revisione delle discipline e dei libri di testo in chiave interculturale a sostegno della didattica dei punti di vista, dei percorsi di conoscenza d'altre culture, dell'Educazione alla pace, allo sviluppo, alla mondialità.

Le ragioni e l'obiettivo di quest'intervento revisionistico, potrebbe ben essere tradotto con le parole di A. Gnisci nella "decolonizzazione della mente". Tale idea procede da un discorso, sempre più condiviso, per cui al contesto multiculturale, quale dato storico-sociale-statistico, frequentemente colto e trasformato in problema d'ordine pubblico dalla comunicazione di massa e dalla politica, possa essere attribuito un valore positivo da un'Educazione interculturale alla mondialità; è questa intesa come un'opportunità di rivedere la nostra stessa formazione e il nostro passato alla luce della riscoperta e della rivendicazione della pluralità e del colloquio dei mondi, promuovendo il *pensiero della diversità* (M. Callari Galli, *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*) capace di riconoscere che *ogni universo è pluriverso*.

Tale percorso comporta una profonda revisione di una mentalità, quell'europea, che da sempre ha affrontato il discorso interculturale e mondiale in termini di superiorità, dominio, sopraffazione, supremazia, paternalismo e colonialismo. Occorre decolonizzare le menti, nel senso quindi di riconoscere l'evidenza di un rapporto distorto fra le culture, funzionale ad una visione fortemente eurocentrica, storicamente determinata e culturalmente consolidata e trasmessa; occorre - diceva crudamente Sartre - *"Estirpare il colono che è in noi"*, in tal modo "I dannati della terra" (Frantz Fanon) *"potranno essere accolti come qualcuno che ritorna, piuttosto che come un imprevisto inopportuno, intruso, sbagliato, alieno. Qualcuno che ritorna perché viene da noi ora a restituirci la visita"* (A. Gnisci).

Aspetti metodologici/procedurali

Tratteggiando quest'esperienza di formazione e di ricerca nei suoi esiti più significativi, occorre sottolinearne la valenza formativa; configurandosi come ampio contesto, anche inaspettato, aperto alla progettualità, alla ricerca e alla riflessione, connotato dalla co-costruzione e condivisione di pratiche, di metodologie e di soluzioni e confortato dalla negoziazione di significati e di senso, tale percorso, con sguardo finalizzato, sostiene la professionalità docente e consente importanti riorientamenti personali e professionali.

Tralasciando gli esiti sul piano contenutistico (questa scuola ha analizzato i tre volumi del sussidiario "Sapere e saper fare" - Giunti Scuola) già ampiamente trattati in questo contesto, s'intende affrontare la questione più strettamente metodologica. Procedendo, attraverso lavori di gruppo, ad una riflessione sull'esperienza di formazione oggetto della ricerca-azione, sono emerse le seguenti osservazioni.

Riflessioni sulla griglia d'analisi

- Si nota una *sperequazione d'attenzione tra gli indicatori strutturali e quelli culturali*: andando avanti nel lavoro ci si accorge dell'importanza della descrizione come indicatore in grado di favorire un'analisi oggettiva e rigorosa. Si ritiene, infatti, che gli elementi strutturali (ad es. la modalità di strutturazione/frammentazione della pagina in testo principale, disegni, foto, attività operative, legende…), che come tali rappresentano le forme della mediazione comunicativa, siano tutt'altro che neutri rispetto al senso espresso, anche in considerazione dell'età dei destinatari dei testi oggetto di quest'analisi, i cui criteri interpretativi possono più facilmente essere influenzati dagli aspetti formali piuttosto che da quelli sostanziali.
  Inoltre la griglia risulta più mirata all'analisi e all'interpretazione del "sussidiario" che del "libro di lettura"; in tal senso si ritiene importante che sia approfondita l'analisi del significante linguistico anche prendendo in considerazione il registro utilizzato, le tipologie testuali (il diario, il testo argomentativo…), o rilevando la presenza del discorso diretto e/o indiretto…

- Le *difficoltà a livello lessicale* si registrano per l'item 5.1 e 5.2, in quanto non sempre è facile distinguere tra cultura *altra* e cultura *italiana*. Inoltre il confronto culturale avviene anche, e non raramente, tra cultura altra e cultura genericamente occidentale o, talvolta, tra cultura eurocentrica e cultura altra. Sarebbe opportuno individuare una formula che consenta di interrogare il testo in modo più preciso e contemporaneamente più flessibile. Poco chiara risulta anche la voce dell'item 5.1 in relazione alla distinzione tra irreale e realistico con attribuzione d'*ambiente rassicurante per la prima e non rassicurante per la seconda.* L'item 5 - nelle sue varie articolazioni - resta comunque il più interessante per l'analisi dei testi; il 5.3 risulta fortemente centrato sull'analisi in oggetto, consentendo di individuare, rilevando gli elementi forniti rispetto alla cultura trattata, l'approccio e l'orientamento che sottende la trattazione stessa. L'item 5.6 potrebbe avere un'unica domanda relativa al "messaggio" evitando l'uso d'ideali e valori che implicano giudizi interpretativi non sempre scientifici.
- Riguardo alla classificazione dell'apparato iconografico si ritiene importante introdurre nella griglia alcuni item che consentano di dettagliare meglio tale aspetto, prendendo in considerazione oltre alla presenza di didascalia, anche il realismo dei colori, la posizione, la grandezza… anche per la gran sensibilità dei bambini al messaggio visivo.
- Rispetto al punto 8 della griglia, gli item non sembrano costituire uno strumento efficace per l'identificazione del pregiudizio e dello stereotipo; in particolare al punto 8.2.1 si trovano associati termini che fanno riferimento a criteri di generalizzazione diversi, quindi difficilmente comparabili.
- L'item 6 viene poco utilizzato.
- La voce dei giudizi parziali risulta per lo più ridondante ed inutile.

Riflessioni sull'esperienza di formazione

- La formazione proposta dall'IRRE Marche sull'analisi dei libri di testo è interessante perché va al cuore della professione-docente, ma lo "stile" della sperimentazione richiede tempi di lavoro lunghi che la scuola d'oggi non concede. Infatti la crescita professionale esige un cammino che procede per tentativi ed errori su cui riflettere e da cui apprendere per una nuova tappa su cui fare metacognizione. Tale processo di maturazione va sostenuto dal confronto tra colleghi e con un significativo supporto tecnico e culturale, anche nell'ottica di un approccio integrato alle problematiche educative. Pur riconoscendo l'ampia disponibilità offerta dal Comitato Tecnico dell'IRRE, i docenti non sempre sono riusciti a dedicare a quest'attività, peraltro ritenuta interessante, gratificante e di certo valore euristico, il tempo necessario, per ragioni anche legate alla mancata condivisione a livello d'Istituto. Si ritiene pertanto che questa proposta culturale vada capillarizzata nei singoli istituti e assunta come opportunità di confronto in grado di alimentare consapevolezze e professionalità dei docenti.

- **Aspetti positivi**
  - attivazione della capacità critica e promozione di una sensibilità problematizzata;
  - maggiore competenza nella classificazione ed adozione dei libri di testo;
  - ampliamento della propria formazione, a livello personale, culturale e professionale;
  - possibilità di confrontarsi, con colleghi del proprio istituto ed insegnanti d'altre realtà scolastiche, in riferimento ad un ambito di ricerca circoscritto e definito, utilizzando strumenti d'analisi condivisi;
  - avviamento di un processo di riflessione rispetto agli strumenti operativi utilizzati dai docenti;
  - opportunità di creare spazio per conoscenze, riflessioni, progettualità nuove;
  - interessante (che ha attivato e mantenuto il nostro interesse);
  - utile professionalmente;
  - gratificante (si sente di avere imparato).

- **Aspetti critici**
  - il confronto necessario e fondamentale per un'attività di ricerca spesso è diventato impraticabile per il tempo relativamente limitato che lascia oggi la scuola ad attività di formazione;
  - non sempre c'è stato il dovuto riconoscimento e sostegno all'impegno dei singoli soggetti / dei gruppi di lavoro da parte dei dirigenti scolastici.

Diffusione di una griglia semplificata per insegnanti

Sulla base della ricerca svolta, si è ritenuto utile proporre ai docenti della nostra scuola i seguenti indicatori da tener presenti per una più obiettiva, accurata e consapevole valutazione delle potenzialità interculturali dello strumento "Libro di testo"; si tratta di un tentativo di semplificazione, cercando di evitare banalizzazioni, che nel restituire la complessità di un'operazione come quella dell'analisi critica dei libri di testo, si colloca nell'ambito di un discorso orientato alla diffusione di un atteggiamento critico verso gli strumenti di cui si dispone e rispetto ai quali si ha la responsabilità della scelta e di una fruizione consapevole.

In riferimento agli *indicatori strutturali*:
- Titolo, Autori, edizione, data di pubblicazione, collana…
- Obiettivi dichiarati dagli autori: laddove siano presenti, rilevarne gli orientamenti pedagogico-didattici (innovatività della concezione delle discipline, delle loro funzioni, dei loro linguaggi…).
- Generi espositivi: rilevare la diversità del testo, distinguendo tra *testo espositivo*, cui in genere sono affidate le informazioni fondamentali, *testo narrativo o poetico* che suscita facilmente interesse negli alunni, ma necessita di una buona mediazione; *fonti o documentazioni* che generalmente stimolano la ricerca e l'approfondimento, ma esigono indicazioni di lavoro che orientano la ricerca stessa.
- Struttura del testo: osservare le modalità strutturali di presentazione dell'argomento e la varietà delle sollecitazioni: presenza/assenza di testo verbale, foto, disegni, rappresentazione cartografica, grafici e tabelle e la loro pertinenza; presenza/assenza di didascalie e la loro chiarezza espositiva.

In riferimento agli *indicatori culturali*:

- Quali culture sono prese in considerazione: rilevare la presenza o meno di testi riferiti a culture *lontane* o *diverse*.
- In che modo ci si riferisce alla cultura altra: arretrata, subalterna/sfruttata, portatrice di valori, irreale, realistica…
- Quali elementi sono forniti rispetto alla cultura descritta: ambiente naturale, economia e settori fondamentali, la cultura materiale, la cultura come insieme di classi, ruoli, istituzioni, il sistema politico, l'aspetto religioso e sistemi espressivi.
- Gli elementi della cultura descritta (ambiente naturale, economia e settori fondamentali, la cultura materiale, la cultura come insieme di classi, ruoli, istituzioni, sistema politico, aspetto religioso e sistemi espressivi) sono presentati come: separati, indipendenti, interdipendenti, in relazione sistemica.
- Presenza di valori quali democrazia, libertà, convivenza pacifica.
- Presenza di testi riferiti alla formazione del cittadino europeo.
- Impostazione metodologica: sincronica, diacronica, comparata.
- Pregiudizio e stereotipo: assenza di conoscenze, errori di conoscenza, stravolgimento della verità… Il testo propende per forme di nazionalismo, etnocentrismo, eurocentrismo, intolleranza, razzismo, xenofobia, xenofilia.
- Educazione interculturale: verificare la presenza di temi riferiti all'educazione interculturale e se fanno riferimento a determinati obiettivi *cognitivi* (capacità di sviluppare consapevolezze rispetto all'esistenza di un "altro" diverso, ma ugualmente portatore di valori e con pari dignità, con cui interagire mediante l'incontro e il dialogo), *operativi* (capacità di sviluppare analisi e sintesi, capacità di riflessione e capacità critica, capacità di dialogare e confrontarsi) e *formativi* (capacità di sviluppare atteggiamenti basilari per l'educazione interculturale come rispetto, empatia, gestione del conflitto, cooperazione, solidarietà, convivenza pacifica, incontro e interazione con l'altro).
- Multi-trans-inter-culturalità: a partire dalla tipologia di sollecitazioni del testo rilevare la presenza d'orientamenti di tipo multiculturale (convivenza pacifica, relativismo culturale), transculturale (elementi universali e comuni), o interculturale (incontro, interazione, dialogo, reciprocità).

In sintesi è opportuno sottolineare come l'intero percorso si sia delineato come metodologia di lavoro a più mani, nel tentativo di configurare una modalità di ricerca-azione il più possibile aperta e interculturale, ispirata al confronto della pluralità dei punti di vista; ciò nella consapevolezza che l'incertezza, il conflitto e la "provvisorietà" degli approdi siano costanti da valorizzare piuttosto che da considerare come aspetti negativi di una mentalità che per troppo tempo – come afferma Ben Okri – "Ha dimenticato l'ineluttabile interconnessione di tutte le cose, arrogandosi il diritto di stare al centro del mondo, quando in realtà il centro è ovunque […] Non dovrebbe più essere permesso ai vincitori contemporanei di parlare a nome della storia umana. […] Devono interrogarsi su ogni cosa per ricostruire il futuro. Devono risognare il mondo".

I risultati della ricerca

Giovanna Cipollari

4. Valutazione

La presente ricerca si basa sull'ipotesi che i testi scolastici siano ancora legati ad una concezione dell'uomo cittadino di una realtà loco-nazionale che alimenta la separazione tra chi si trova all'interno di una società e chi si trova fuori; tale divisione contrasta i bisogni formativi della generazione del terzo millennio chiamata a costruire la nuova visione antropologica dell'*homo migrans* e *cosmopolita* della società globale. Una rigida visione nazionale non consente, infatti, di relativizzare il proprio sistema d'idee e rischia di interpretare le "altre" modalità di vita con categorie normative etnocentriche escludenti il confronto ed il dialogo paritetico. L'ipotesi di partenza emerge da un vasto movimento d'idee e, tra le diverse accezioni, abbraccia quella che attribuisce all'Educazione Interculturale una valenza strutturale quale sfondo integratore del P.O.F.[88] e ridefinisce i legami tra epistemologia e didattica secondo le linee indicate dal cosiddetto *cognitivismo costruttivista.* C'è difatti una correlazione diretta tra la struttura dell'organizzazione dei saperi scientificamente legittimati (*discipline*) e l'insegnamento, in quanto i punti di vista assunti dalle discipline definiscono i percorsi metodologici da seguire e ne scoprono le finalità educative: in breve, la concezione della *cittadinanza* certamente condiziona *l'educazione alla cittadinanza.* Se la cittadinanza proposta è chiusa in uno spazio locale e nazionale, tutto il curricolo scolastico risentirà di una visione monoculturale che si alimenta di un pensiero unico, autocentrato, normativo, dogmatico, statico e rigido; se, diversamente, il progetto educativo *si proietta oltre* per promuovere la formazione ad una cittadinanza non solo locale e nazionale, ma anche europea e cosmopolita, allora l'insegnamento si connota di una dimensione interculturale e si avvale di un

[88] Direttiva Ministeriale n.161/2000.

pensiero plurimo, relazionale, flessibile, complesso, processuale, mobile, migrante ed erratico. La ricerca proposta si è mossa su questa pista di riflessione ed è andata ad indagare i testi per trovare una conferma o una smentita alla convinzione di fondo che l'attuale società multiculturale non trova forme d'accompagnamento nella normalità del curricolo scolastico ancora fondamentalmente etnocentrico. I testi esaminati - come si è detto - riguardano la scuola primaria e l'universo analizzato risulta significativo, anche se numericamente ristretto in sette libri di lettura, tre di religione e sette sussidiari, in quanto il campione osservato risponde al criterio della maggior diffusione nel territorio della regione Marche.

I risultati dell'indagine si possono sintetizzare prendendo in considerazione il rapporto tra le riflessioni di cui sopra e i dati ricavati dai testi scolastici oggetto della ricerca.

4.1. Libri di lettura

I sette libri analizzati si possono raccogliere in due gruppi: quattro sono diretti ad alunni di prima e seconda classe; tre a quelli di III, IV e V. In essi prevale un'attenzione all'uso comunicativo della lingua, secondo il filone della pedagogia linguistica che privilegia il metodo euristico ovvero una riflessione sulla lingua che parta dal vissuto dell'allievo, dalla sua esperienza nell'ottica che *la grammatica si fa scoprire*. Il punto di riferimento di tale scelta è costituito dalla linea dei Programmi del 1985 e dalle Indicazioni curricolari per la scuola di base formulate dalla "Commissione del riordino dei cicli" nominata dall'allora ministro De Mauro. Di qui l'attenzione anche all'uso d'altri codici comunicativi, in sezioni dedicate all'Educazione musicale e all'Educazione all'immagine e all'arte, che avviano alla comprensione dei linguaggi iconici e paraverbali. L'obiettivo linguistico di fornire materiali vicini alla realtà dei bambini, partendo dall'uso e dall'esperienza comunicativa, porta con sé elementi di collegamento interdisciplinari che appaiono, sia pure non frequentemente, nelle Unità analizzate. Questo approccio da un lato depone a favore di una concezione dello stesso italiano come lingua di contatto che, in una scuola ormai multietnica, assume un ruolo di primaria importanza; dall'altro aiuta gli allievi ad aprirsi verso un pensiero plurimo e flessibile. Tale impostazione, però, non è ancora di per sé sufficiente a garantire la dimensione interculturale dell'insegnamento dell'italiano che richiede una riflessione sullo stesso tipo

di cultura[89] trasmessa dai testi. Ecco allora l'esigenza di andare a verificare l'immagine che i libri trasmettono degli altri, non solo di coloro che sono considerati stranieri e diversi, ma anche degli stessi italiani con una particolare sensibilità ad individuare stereotipi e pregiudizi che ostacolano l'arte dell'incontro richiesta dall'Educazione interculturale. Dai risultati della ricerca emerge che il numero dei brani inerenti all'oggetto dell'indagine aumenta man mano che si passa dalle classi I e II alle successive. Le culture prese in considerazione sono: quella araba di algerini, marocchini e tunisini; quella africana di senegalesi e nigeriani; quella orientale di cinesi, giapponesi e indiani; quella dell'America Latina di brasiliani e peruviani; quella indigena degli indios d'America. Minori sono i testi dedicati alle culture dell'est Europa che per lo più fanno riferimento ai bosniaci e agli albanesi. Si menzionano anche le popolazioni rom e alcuni paesi africani quali il Mali e la Tanzania. Ci sono cenni ai monaci buddisti e agli abitanti dello Yemen e, per il tema del conflitto, sono chiamati in causa israeliani e palestinesi. Non si presentano, nei brani dedicati ai bambini del mondo o in sezioni dichiaratamente interculturali, soggetti di culture europee quali quelle dei popoli nordici, p.es. svedesi o norvegesi, o comunque del continente europeo.

Tutti i testi dimostrano una sensibilità ai temi dell'Educazione interculturale come si evince dalle intenzioni dei curatori che hanno individuato sezioni ad hoc del tipo "Esperienze con gli altri", "Educazione alla solidarietà e tolleranza", "Educazione alla pace, alla multiculturalità e alla convivenza", "Culture diverse", "Bambini nel mondo", "Vivere insieme", "Conoscere il mondo". Numerose sono anche le dichiarazioni di intenti tese o a favorire dialogo ed integrazione culturale, o a promuovere nelle nuove generazioni l'Educazione alla mondialità, o a valorizzare gli elementi che caratterizzano il nostro tempo con la varietà delle culture e delle religioni presenti nelle classi, o, infine, ad allargare il mondo interiore degli allievi sino a comprendere quello degli altri in una prospettiva interculturale. Diversi brani hanno rispettato i fini enunciati nelle guide per

[89] La lingua è una parte della cultura, ma non è tutta la cultura che tuttavia la include.

insegnanti o nella presentazione dei testi[90]. Inoltre le culture *altre* sono generalmente illustrate in modo rispettoso e prevalentemente neutro[91] con una tendenza ad evidenziare gli aspetti positivi dell'ospitalità, della saggezza, dell'intelligenza "arguta", della solidarietà di gruppo, del senso della gioia e della festa. Tutti i brani sono corredati da una molteplicità di fonti iconografiche[92], per lo più con didascalia, che risultano rispondere alla possibilità d'integrazione del messaggio verbale scritto, così da offrire all'allievo una pluralità di codici con cui avvicinarsi alla "cultura dell'altro"[93]. Alcune rubriche didattiche, soprattutto quelle interdisciplinari legate agli Studi sociali, stimolano attività di ricerca e di dialogo fino ad arrivare, in qualche raro caso, ad esercitazioni d'empatia e spaesamento[94]. Quest'ultime contribuiscono a decentrare i punti di vista con una funzione d'allenamento alla comprensione delle ragioni degli altri in un'ottica di superamento di visioni monoculturali ed etnocentriche. Numerosi sono i rimandi lessicali volti ad analizzare i termini d'altre lingue[95]. Particolarmente interessanti sono gli interventi per approfondire la terminologia che mira a chiarire le molteplici definizioni che veicolano in ambito in-

[90] Particolarmente efficaci per promuovere la relazione ed il dialogo sono ad esempio i testi: "La bambina e lo spago" in "Altalena delle parole" che insegna il valore aggiunto della relazione nei risultati che si ottengono unendo gli sforzi di tutti; "I Maya" in "Letture ok" che attesta come le culture si meticciano; "L'uomo bianco non può comprare il cielo" in "Rosso fragola" che denuncia la comune responsabilità degli uomini di salvaguardare l'habitat come Bene Comune per le future generazioni; "Cara Naya" in "Il viaggio" che insegna a mettersi nei panni dell'altro; "Babbo che cos'è il razzismo" in "Il viaggio" che addebita alla cultura le origini delle gerarchie tra società, popoli e uomini; "L'infanzia sfruttata" in "Il viaggio" che evidenzia le responsabilità dell'occidente e dei paesi ricchi nei confronti dei paesi poveri superando schematismi deterministici e meramente causalistici.

[91] Significativo in tal senso è il brano "Pesca nel deserto" in "Il viaggio" in cui si presenta realisticamente la fatica dei nigeriani nella pesca realizzata nei *marigot*.

[92] Si precisa che negli ultimi anni una serie di interventi ministeriali favorisce l'introduzione dell'Educazione all'immagine nella scuola e alla lettura di una pluralità di codici verbali e paraverbali (cfr. Orientamenti del '91; Direttiva Ministeriale n. 365 e la C.M. del 12.6.1997).

[93] La pluralità, varietà e diversità di codici, immagini, messaggi sono auspicabili quali mezzi funzionali alla costruzione di una *forma mentis* migrante.

[94] Ad esempio, nella lettura "Perché dobbiamo scappare?" in "Letture ok" si chiede al giovane lettore d'immedesimarsi nella condizione di profugo di Asmir, bambino bosniaco costretto a fuggire dalla sua terra a causa della guerra, o in "Io vendo cose" in "Rosso fragola" il role-play è giocato nei confronti del bambino nordafricano Said che è costretto a vendere fazzoletti sul treno.

[95] Vedasi, per esempio., la lettura "Passaporto per il Marocco" in "Rosso fragola" che stimola l'allievo ad una ricerca etimologica per una serie di termini della cultura araba; o "Sadako" in "Mago Magù" che presenta una serie di termini giapponesi; "Ciao (o no?)" in "Rosso fragola" che elenca le varie modalità di salutarsi nel mondo.

terculturale[96]. Una nota di merito va riconosciuta alla lettura "Un nuovo vicino di banco" che focalizza la relatività del termine extra-comunitario e il suo uso scorretto nel linguaggio corrente. Interessante è anche la pista relativa agli autori dei brani messi in gioco dalla scelta dei curatori del testo. Questi oscillano tra classici della letteratura dell'infanzia, quali G. Rodari, M. Lodi, D. Pennac, e una serie di studiosi legati sia all'Educazione interculturale quali G. Favaro, V. Ongini, D. Montanari, R. Giusti, F. Lazzarato e sia ad una cultura *altra* in quanto scrittori stranieri come C.O. Nerento, C. Mattingley, C. Nöstlinger, T. Ben Jelloun. Ciò depone a favore di un'attualizzazione ed un rinnovamento di testi in linea con le richieste di una nuova formazione. Se questi risultati indicano il superamento di una visione rigidamente monoculturale, restano tuttavia alcune ombre a conferma dell'ipotesi di partenza. Innanzi tutto lo spazio dedicato a tali letture rappresenta una percentuale minima rispetto alle pagine complessive del testo: nei casi migliori, generalmente, si arriva intorno al 3% che scende notevolmente verso i primi anni della scuola primaria. Ciò contrasta con l'idea d'Educazione interculturale intesa quale nuova normalità dell'educazione e soprattutto con la convinzione che l'arte dell'incontro rappresenta una *forma mentis* da costruire fin dall'infanzia come attestano le numerose Circolari Ministeriali[97] e la stessa normativa europea[98].

Talvolta i brani esaminati, al di là delle intenzioni dichiarate dai curatori nella presentazione dei testi o nelle guide per insegnanti, trasmettono pregiudizi e stereotipi[99] che non favoriscono l'incontro ed il dialogo, da con-

[96] Ad esempio in "La vita degli altri" in "Rosso fragola" si invita a cercare sul vocabolario termini quali *multicultura, multietnico, extracomunitario, immigrazione, razzismo.*

[97] Cfr. Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali, DM 3 giugno 1991; CM n. 205 del 26 luglio 1990; CM n.5 del 12 gennaio 1994; CM n. 363 del 22 dicembre 1994 e n.49 del 10 febbraio 1995.

[98] Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, ONU 1948; Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia, ONU 20 novembre 1989 (ratificata in Italia con la legge n. 176 del 27/05/1991).

[99] Ad esempio si rintracciano pregiudizi e stereotipi nelle letture: "I colori della pelle" in "Mago Magù" in cui i bambini del mondo sono identificati in modo folcloristico con vestiti non realistici ed omologanti come la lancia ed il gonnellino per l'africano, la penna in testa per l'indiana, il kimono per la cinesina e l'eskimo per l'eschimese; "È arrivato Naghib" in "Altalena delle parole" in cui l'associazione tra handicappato ed immigrato è sollecitata dalla vicinanza con la lettura "Un nuovo compagno" in cui si chiede alla classe di accettare un bambino con handicap. Tale pregiudizio sembra trovare terreno fertile nell'immaginario collettivo alimentato dalla stessa letteratura delle CM. In particolare si fa riferimento alla collocazione "spaziale" che omologa le diversità degli immigrati con quella degli handicappati (cfr., come ultimo esempio, le Indicazioni Nazionali per i Piani di studio Personalizzati nella scuola Primaria ed in particolare gli Obiettivi generali del processo formativo, *comma n.6* riguardante "*La diversità delle persone e delle culture come ricchezza"*).

siderare invece il vero *humus* per la formazione di una nuova cittadinanza cosmopolita. Piuttosto grave appare l'accettazione acritica di termini "comuni", assunti in modo scorretto dal linguaggio mediale e televisivo, in pagine di testi scolastici che devono rispondere di una dignitosa rigorosità scientifica, in linea con una terminologia specifica legata ai saperi disciplinari[100]. La stessa osservazione vale per immagini mediali stereotipate, riproposte senza un esercizio di riflessione volto a decodificare fotografie di repertorio, destinate ad alimentare pregiudizi e timori legati alla sindrome dell'invasione[101]. Non giovano ai fini di un'Educazione all'incontro e al dialogo le forme di xenofilia[102] e d'assimilazionismo proposte da numerosi brani[103], in quanto esse rafforzano atteggiamenti paternalistici che non mettono in discussione il monoculturalismo di fondo e l'etnocentrismo occidentale. Anche se in un'accezione marcatamente diversa, le stesse pagine caratterizzate da una visione multi e trans-culturale[104] rischiano di non favorire l'istanza del cambiamento e della revisione culturale di cui necessita la trasformazione dell'attuale società. Essa, infatti, è già multietnica e nei fatti i mutamenti sono già avvenuti, solo che - se il tessuto culturale continua a restare anacronisticamente etnocentrico - l'incontro provoca in pratica uno scontro, come conferma la forte conflittualità dei nostri giorni. L'unica possibilità che è data agli operatori educativi è quella di insegnare la gestione del conflitto attraverso una revisione del modo di rappresentare il mondo. Questa nuova arte da apprendere chiede di andare oltre la tolleranza ed oltre le stesse logiche del *condominio*, perché la parola-chiave del terzo millennio è la *relazione* ovvero l'*interdipendenza*

---

[100] Il caso più significativo appare nella lettura "Io venditore di elefanti" in "Rosso fragola" in cui la posizione del "*Vù cumprà"* viene attribuita all'*extra-comunitario senegalese.*

[101] Ad esempio il brano "Tiri" in "Rosso fragola" associa l'arrivo del bambino albanese alla nave mediale con cui sono arrivati i primi profughi della sponda adriatica.

[102] Ad esempio in "Io sono Amadou" ("Mago Magù") il Mali è visto come un paradiso perduto.

[10] Ad esempio nelle letture : "Il soldato e la bambina" in "Il viaggio" l'adozione della bambina vietnamita da parte dell'ex-soldato americano proietta una visione compensativa nei confronti di soggetti da aiutare senza cambiare il proprio stile di vita; "Un fratellino a distanza" in "Mi piace un sacco" resta sullo stesso tono caritativo e paternalistica, anche se attenuato dal fatto che i bambini sono aiutati senza perdere i propri legami affettivi; " Io vendo cose" in "Rosso fragola" alimenta la logica della buona azione che non cambia l'esistente e non coglie l'interdipendenza tra ricchezza e povertà.

[104] La maggior parte dei testi esaminati si configura in quest'accezione che per certi aspetti è positiva, in quanto supera visioni assimilazionistiche e paternalistiche; tuttavia la loro assunzione deve avere come finalità ed orizzonte di senso l'Educazione all'interazione, al dialogo e al confronto paritetico.

che porta a superare sia l'approccio relativista (siamo tutti differenti) sia quello universalista (siamo tutti eguali) per recuperare il senso della corresponsabilità nella comune gestione della *Terra patria*[105]. Il relativismo e l'universalismo, per quanto siano sulla via dell'Educazione interculturale, non sono in grado di mettere in discussione il monoculturalismo dei vari soggetti e dei vari popoli, perché nel primo caso ciascuno resta nel proprio mondo in linea con canoni autoreferenziali, nel secondo l'uguaglianza *implume*[106]e decontestualizzata non è in grado di incidere sul proprio modo di essere. Le rubriche didattiche mirano soprattutto a verificare le conoscenze acquisite, rafforzando un metodo normativo ed assertivo che non favorisce un pensiero aperto, problematico e complesso. Sarebbero sufficienti alcuni accorgimenti atti a decodificare, con una gamma variegata di punti di vista, messaggi mediali o letture "ambigue" la cui interpretazione può dar adito a diversi sentimenti ed emozioni. Ad esempio il brano "I bambini della nostalgia" può essere letto con la pregnanza di comunicare realtà autenticamente vissute, ma può anche alimentare pregiudizi e stereotipi per cui tutti i bambini marocchini possono essere visti come *vù cumprà*. Opportune problematizzazioni o piste d'approfondimento potrebbero arginare i rischi e valorizzarne le potenzialità. Del resto il ricorso a continue attività d'analisi e comprensione del testo esclude un uso variato di mediatori didattici, la cui diversità favorisce la costruzione di una maggiore apertura mentale. Anche se marginalmente, si trovano alcuni casi in cui il contenuto dei brani viene strumentalizzato per una riflessione metalinguistica (di tipo sintattico-grammaticale e lessicale)[107] o per una deviazione rispetto alla pregnanza valoriale del messaggio[108], operando così una scissione tra significato e significante che rischia sempre di annullare il processo formativo. Nella maggioranza dei casi le culture *altre* sono presentate nei loro aspetti esteriori e spettacolari, evitando di cogliere il legame tra i vari sistemi politico-economici e socio-culturali. I temi

[105] Cfr. Morin E., *Terra-patria op. cit.*
[106] Cfr. Damiano E., *Homo migrans op. cit.*
[107] Ad esempio nel brano "Lettera dall'africa" in "Rosso fragola" l'interesse per l'apprendimento dello stile epistolare emargina l'attenzione per lo stile di vita della tribù dei Masai.
[108] Ad esempio nel brano "L'uomo bianco non può comprare il cielo"in "Rosso fragola" la condanna verso l'occidentale che vuole comprare la terra degli indiani viene sviata dal tema dell'Educazione ambientale.

della festa, del cibo, del modo di vestirsi e salutarsi prevalgono su quelli dello sfruttamento minorile e della mancanza dei diritti. Quando questi vengono citati solo raramente approdano a visioni sistemiche in grado di interrogare le responsabilità di un ingiusto assetto economico mondiale. In un caso, "Nazioni ricche e nazioni povere", uno dei meno felici tra i brani esaminati, le cause sembrano tutte ricadere nell'arretratezza economica dei paesi sottosviluppati secondo parametri deterministici e causalistici che legittimano forme di paternalismo compensativo. È vero anche che la descrizione d'elementi di vita materiale (casa, cibo, vestiti, feste) si giustifica con l'età dei lettori e con la finalità di far passare una comunicazione attraverso vissuti condivisibili da parte dell'allievo. Lo stesso ricorso alla figura di bambini-narratori (*Bambini nel mondo*)[109] assolve una funzione positiva perché offre un *continuum*, un flusso che lega la teoria alla pratica, in quanto le esperienze personali possono formare un patrimonio su cui la successiva metacognizione permette di elaborare la concettualizzazione anche di saperi più complessi. Molte letture sono ricchissime di contenuti sia sul piano delle informazioni sia su quello dei valori: sta all'insegnante l'opera delicata d'adattamento sulla scia di una formazione adeguata ed in linea con le richieste di un'utenza multietnica. Si rileva la mancanza di un collegamento con la cultura dell'emigrazione italiana, a lungo rimasta inesplorata e forse addirittura censurata dall'immaginario collettivo e dalla scuola, quando la memoria di tale fenomeno potrebbe diventare motivo di coscientizzazione nei riguardi d'altri popoli che stanno, noi ospiti, affrontando un analogo passaggio identitario. È inoltre assente, come già più volte accennato, quell'universo umano che compone l'Europa e di cui i nostri testi scolastici dovrebbero parlare per promuovere la costruzione di quella cittadinanza richiesta dal trattato di Maastricht e dall'esigenza di acquisire una comune cultura e coscienza europea.

In ultima analisi si può concludere che, nonostante i passi in avanti realizzati in questi ultimi anni dai curatori dei testi in linea con le richieste delle numerose Circolari Ministeriali, l'ipotesi di partenza della presente ricerca è in definitiva riconfermata. Infatti, l'invito rivolto alla scuola ad

[109] Significativo, in tal senso, è il testo "Letture ...ok" che nella sezione intitolata "Culture diverse" presenta diversi brani con la voce "Bambini nel mondo".

assumere come impegno progettuale il dialogo interculturale non incide ancora su una revisione della monocultura di fondo. L'ottica prevalente resta - nei migliori dei casi - quella dell'accoglienza, del multi e transculturalismo per degenerare talvolta in strategie di tipo assimilazionista o in visioni xenofile che non aiutano alla costruzione dell'incontro. Si ribadisce inoltre come la presente ricerca risulta limitata, in quanto l'analisi è stata condotta su brani che sono inseriti in sezioni dedicate alla multi-trans-intercultura, per cui il campione è già connotato dalle intenzioni dei curatori del testo. In altra sede[110] se ne sono argomentate le ragioni: si auspica di riuscire in futuro ad avviare l'analisi verso tutti i brani in circolazione per uscire dal rischio di cadere in una sorta d'esotismo culturale.

4.2. Libri di religione

I tre testi di religione analizzati contengono brani per 15 classi (rispettivamente tre classi di I, tre classi di II, tre classi di III, tre classi di IV, tre classi di V) per un totale di 481 pagine.

I volumi presentano un ricco apparato iconografico con disegni, foto, icone sacre, quadri, cartine storico-geografiche, aerogrammi, mappe e grafici. Le immagini sono per lo più accompagnate da didascalie, raramente si citano le fonti di riferimento; solo in qualche caso l'immagine non è attinente al brano[111]. I tre testi sono tutti corredati da "Guide per l'insegnante", molto ben curate ed articolate, in cui si presentano i Programmi di IRC, individuandone gli obiettivi e i corrispondenti indicatori sulla cui base si articolano le Unità di lavoro presenti nel testo ed elaborate per grado scolastico. In particolare in "Il nuovo quale gioia" si trova un'interessante mappa esplicativa dell'intero percorso. Ogni testo offre anche ricchi pacchetti didattici con "Quaderni" dotati di schede operative e di verifica. Le attività didattiche da un lato mirano alla verifica delle conoscenze apprese, dall'altro arrivano ad esercizi di ricerca, drammatizzazione e metacognizione che favoriscono il distanziamento, lo spaesamento e l'empatia, quali valide basi per attivare forme di dialogo. In linea con le indicazioni ministeriali, le quali chiedono di *dimostrare rispetto nei confronti*

[110] Cfr. nel presente lavoro: il paragrafo 2.4. relativo alla scelta dei brani di lettura.

[111] Ad esempio, nell'Unità di analisi "Le chiese separate" in "Risplende una luce", la foto di Giovanni Paolo II e di un monaco buddista va oltre il significato del testo la cui volontà di riconciliazione riguarda solo i fratelli cristiani.

delle persone che vivono scelte religiose diverse o che non aderiscono a nessun credo religioso, le Unità analizzate rimandano nella quasi totalità dei casi[112] un'immagine positiva dell'*altro*, sia questi non cattolico o non cristiano. La presentazione delle *altre* religioni trasmette una serie d'informazioni relative a fondatore, luoghi di culto, testi sacri, simboli, riti, preghiere, norme morali e codici di saggezza comportamentale, sulla linea dell'Educazione multiculturale che considera la conoscenza come momento d'apertura indispensabile per avvicinarsi all'*altro.* Inoltre sono diffusi in tutti e tre i testi i temi dell'Educazione alla pace, alla solidarietà, alla difesa dei diritti e della giustizia quali valori che accomunano tutti gli uomini secondo un approccio universalista che rinvia all'Educazione transculturale. In questo filone rientra anche la tendenza a valorizzare un comune senso religioso presente in tutti i cuori ed in tutte le persone come attesta l'istanza della preghiera che attraversa gli uomini d'ogni fede o credo religioso. La stessa appartenenza ad un'unica famiglia umana trova nella fratellanza universale il lievito per il riconoscimento di un'unica paternità divina[113]. In alcuni casi i brani riescono a superare il multiculturalismo e transculturalismo di base per avviare un percorso d'Educazione interculturale. L'incontro interreligioso svolto ad Assisi per desiderio di Giovanni Paolo II nel 1986[114] e la prospettiva di dialogo sottolineata dal documento "Nostra aetate n. 2"[115] si muovono in questa prospettiva. Interessante come strumento valido per aprire il confronto tra religioni diverse è quello comparativo proposto dalla lettura "Le altre religioni"("Parliamo di Dio"), ma esso è attivato, nel testo, senza un *humus* storico in grado di realizzare con rigore scientifico parallelismi e differenze. Il tema del dialogo e dell'incontro torna ancora per le Chiese cristiane separate, anche qui come un'aspirazione non ancora realizzata nonostante lo spirito ecumenico del Vaticano II e la Comunità di Taizè: in questo caso i brani oscillano tra un multi-transculturalismo e un avvio all'Educazione interculturale nell'intenzione dichiarata di entrare in

[112] Sembra uscire da questa logica la presentazione delle religioni animiste in "Le altre religioni" ("Parliamo di Dio") per la definizione di *primitivi* attribuita ai suoi seguaci.
[113] Ad esempio, nel brano "Gesù è venuto per tutti" in "Il nuovo quale gioia", l'approccio transculturale deriva dalla visione di un'unica paternità divina quale espressione di un amore universale offerto a tutti.
[114] Evento ricordato in tutti e tre i testi.
[115] Documento citato in "Le altre religioni" ("Parliamo di Dio").

dialogo nel pieno rispetto delle diverse fedi[116]. Interessante per promuovere una forma mentis dell'incontro la pista dei meticciamenti storici, offerta dall'incrocio tra giudaismo e cristianesimo[117]. Nell'assunzione di un messaggio evangelico rivolto a tutti gli uomini, il docente sensibile all'Educazione interculturale può trovare il seme per attivare l'arte dell'incontro attraverso alcuni brani che superano barriere culturali e religiose: esemplare in tal senso sembra la lettura sulla parabola del buon Samaritano ("Il nuovo quale gioia") che riconosce valore e dignità al "diverso". Su questa scia si collocano coloro che empatizzano e si schierano dalla parte degli *altri* come Matteo Ricci[118]. Si rivela un'attenzione non solo alle religioni esistenti nel mondo, ma anche alla presenza di molti lavoratori stranieri con religioni diverse che vengono considerati come risorse culturali a cui gli allievi possono rivolgersi per avere maggiori conoscenze e per attivare forme d'incontro secondo obiettivi cognitivi e comportamentali[119].

Tra i punti critici dei testi analizzati occorre evidenziare che tra le religioni non cattoliche privilegiano quelle monoteiste e in particolare quella ebraica a cui sono dedicati più brani. Essa del resto è presentata prevalentemente in maniera etnocentrica con alcune deformazioni xenofile[120].

In conformità a questa presa di posizione, la narrazione delle vicende politiche del popolo ebraico non rende conto della complessità di una storia che merita approfondimenti in grado di cogliere la dolorosa vicenda che oggi affligge due popoli: quello ebraico e quello palestinese[121]. Descrizioni etnocentriche caratterizzano anche la narrazione delle Chiese separate[122]. Numerose sono anche gli stereotipi che passano soprattutto attraverso le immagini di soggetti d'altre culture quasi sempre rappresentati in modo folcloristico[123]. Mancano anche esercitazioni rivolte a decodificare rappre-

[116] Ad esempio "I fratelli separati" in "Parliamo di Dio".
[117] Ad esempio i brani: "La settimana Santa" ("Parliamo di Dio") in cui si mette a confronto la Pasqua ebraica e quella cristiana; "Le feste del popolo di Israele" ("Risplende una luce") in cui l'obiettivo è quello di scoprire gli scambi culturali tra la religione ebraica e quella cristiana.
[118] Ad esempio in "Chiesa missionaria" in "Risplende una luce" e in "Il nuovo quale gioia".
[119] Ad esempio il brano "Dialogo tra religioni" in "Risplende una luce".
[120] Si noti la definizione di "*straordinaria storia religiosa*" in "Il popolo di Yahweh" ("Il nuovo quale gioia").
[121] Ad esempio il brano "Gli ebrei, il popolo eletto" in "Il nuovo quale gioia" dove la presentazione della questione ebraico-palestinese viene narrata solo dal punto di vista del popolo ebraico.
[122] Cfr., per tutti, "I Fratelli separati" ("Parliamo di Dio") in cui nella narrazione degli eventi storici si afferma che la Chiesa cattolica *subì* la separazione.
[123] Ad esempio i brani "Dio nel cuore dell'uomo" e "Sulle orme di Dio" in "Parliamo di Dio".

sentazioni sacre da ricondurre al loro contesto culturale in base al quale l'ultima cena, per esempio, è rappresentata in modo occidentale da pittori di scuola italiana[124]. Del resto uno dei limiti dei testi analizzati è quello appunto di adottare uno stile narrativo-lineare-evolutivo che racconta i fatti senza approfondire i processi di formazione sia in rapporto ad un tessuto storico[125] sia ad un contesto che rinvia ad una serie di rapporti e legami tra aspetti religiosi, politici, culturali ed economici. A livello d'affermazioni generiche e non del tutto corrette si allineano anche i diversi aerogrammi o grafici che presentano dati non sostenuti da una cronologia di riferimento e quindi poco attendibili. Duole, infine, rilevare che in disaccordo con le indicazioni ministeriali, i testi non prendano affatto in considerazione i soggetti *che non aderiscono a nessun credo religioso*. L'impressione che si ritrae è che si sia di fronte ad una sorta di circolo vizioso di stile marcatamente etnocentrico per cui dapprima si cerca il dialogo con i fratelli separati cristiani (ortodossi, protestanti, anglicani, calvinisti), poi s'intrecciano rapporti con le religioni non cristiane monoteiste (ebrei e mussulmani) ed ancora più pacatamente con quelle orientali per considerare marginali o "primitive" quelle animiste[126] fino ad ignorare o escludere chi si professa ateo. Questo modo di pensare contrasta con l'Educazione interculturale che sostituisce al pensiero lineare quello reticolare, all'etnocentrismo il cosmopolitismo, alla separazione e all'esclusione il dialogo e l'incontro.

4. 3. Sussidiari

I sussidiari, oggetto d'indagine della presente ricerca, sono sette e per dare attendibilità ai dati dell'analisi si è scelta la via di legare il campione al criterio della maggior diffusione nella regione Marche. Gli argomenti ritenuti interessanti ai fini della nostra analisi, tesa a verificare l'ipotesi del grado d'etnocentrismo dei testi scolastici e il loro modo di avvicinarsi ai concetti multi-trans-inter-culturali richiesti dalle Circolari Ministeriali, sono stati selezionati dagli itinerari di storia,

[124] Cfr. il quadro dell'ultima cena di Duccio Boninsegna in "La settimana Santa" ("Parliamo di Dio").
[125] Si noti la confusione storica che crea la visione lineare narrativo-evolutiva che porta a presentare gli ebrei dopo i Greci ed i Romani in "Sulle orme di Dio" ("Parliamo di Dio") per evidenziare il progresso di chi segue una religione monoteista.
[126] Cfr. nota n. 112.

geografia e Studi sociali[127]. I sussidiari presentano ciascuno 832 pagine e gli spazi esaminati in ciascun volume si aggirano da un minimo dell'8% ("Come Robinson", "Progetto Domino") ad un massimo del 16% ("Genius") del totale. I sussidiari analizzati mostrano una redazione molto curata ed attenta nei particolari, come attestano le copertine realizzate con cartoncino lucido e vivacemente colorate; la maggior parte di essi offre un interessante apparato didattico in quanto dotato di "Guida per l'insegnante" e quaderni d'esercitazione con verifica per allievi[128].

Storia

Le tematiche affrontate si articolano sulla base di un'impostazione usuale che narra la storia secondo un'ottica cronologico-lineare tradizionale che nella terza classe, dopo le prime pagine sulla storia del passato personale e familiare del bambino, segue il passaggio dall'uomo preistorico a quello storico, per arrivare ad analizzare le civiltà dell'antico Oriente e del Mediterraneo con particolare attenzione alla civiltà dei Greci e dei popoli italici (Etruschi e Romani). Nella quarta classe si prosegue con lo sguardo che dall'impero romano si sposta verso la discesa dei Germani e la costituzione dei regni romano-barbarici. Dal Sacro romano impero si passa alle Crociate e alla formazione dello stato moderno che orienta l'asse di riferimento verso l'Atlantico con la scoperta dell'America e delle civiltà precolombiane. Nella quinta classe le rivoluzioni culturali (Illuminismo e Romanticismo), politiche (Rivoluzione americana e francese), economiche (prima e seconda Rivoluzione industriale), nonché il colonialismo e l'imperialismo fanno da sfondo al processo risorgimentale che determina l'unificazione nazionale italiana. Le due guerre mondiali, con le tragiche dittature nazi-fasciste e la ripresa del dopoguerra con gli avvenimenti dal 1945 ad oggi, rappresentano il filo conduttore della storia contemporanea. Tale articolazione attesta come in questi anni le case editrici non hanno accolto l'innovazione ed hanno disatteso l'apertura dei Programmi dell'85

[127] Per la storia le Unità di analisi selezionate sono state: *Greci e popoli italici (Etruschi e Romani), Cristianesimo, Sacro romano impero, Barbari, Arabi, Crociate, Scoperte geografiche, Civiltà precolombiane, Colonialismo, Rivoluzioni industriali, Seconda guerra mondiale, Dopoguerra fino ai nostri giorni*. Per la Geografia le Unità di analisi selezionate sono state: *Italia, Europa, Mondo*. Circa gli Studi sociali sono state esaminate tutte le Unità dei testi.

[128] Cfr. "Duemila più"; "Scacco Matto"; "Come Robinson"; "Genius".

che invitavano a costruire la storia mediante *"quadri di civiltà"* e con *"il telaio cronologico a maglie larghe"* al fine sia di ampliare gli orizzonti con elementi informativi d'altre civiltà, che pure hanno contribuito alla genesi della civiltà europea, sia di offrire agli scolari immigrati conoscenze riguardanti quegli ambienti non europei da cui provengono le loro famiglie. In vero si nota che in alcuni casi c'è stato un tentativo di risposta a tale richiesta, ma l'intervento è rimasto di superficie. Infatti, la scansione dell'itinerario didattico per *civiltà* non supera il criterio selettivo stanziale come conferma la voce "Civiltà dei fiumi e dei mari" che ripresenta la storia per popoli quali Sumeri, Assiri, Babilonesi, Fenici secondo il cliché tradizionale[129]. Il taglio dei contenuti resta quindi sostanzialmente italico ed eurocentrico, eludendo la proposta di formare una coscienza storica che riguardi tutto il mondo e non solo l'Italia e l'Europa. Del resto la storia per popoli rafforza una visione gerarchica che non favorisce la relazione tra culture e soggetti di diversi spazi in quanto la logica in gioco chiama in causa solo *alcuni* popoli, cioè solo quelli che alla luce di canoni etnocentrici risultano *superiori* rispetto ad altri che non assurgono alla dignità della citazione storica. Si nota, alla luce della presente analisi, che l'innovazione viene assunta dalle case editrici più a livello di presentazione e di metodo con cui affrontare la narrazione degli argomenti che non in termini di rivisitazione degli stessi. In tal senso depone "Sapere e saper fare" che introduce le singole Unità con due pagine, quasi interamente occupate da un disegno inerente al tema: queste sono caratterizzate da una serie di domande introduttive rivolte all'alunno sulla scia di una sorta di *conversazione clinica* - impostata in modo non rigorosamente scientifico[130]- che tende ad introdurre un approccio euristico contro quello meramente trasmissivo di stampo tradizionale in un'ottica che tende a sostituire l'apprendimento meccanico con quello significativo[131]. La stessa mappa illustrativa del percorso proposto[132] può rientrare, sia pure molto genericamente, in un'offerta metodologica che favorisce una specie di contratto formativo tra autore

[129] Cfr. "Genius" classe terza.
[130] Le domande vengono per la maggior parte dei casi condizionate dall'immagine proposta e non vanno a scavare la matrice cognitiva dell'allievo.
[131] Cfr. Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, F.Angeli, Milano, 1978; Novak J., *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento, 2001; Damiano E., *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia, Milano, 1995.
[132] Cfr. "Sapere e saper fare".

e lettore, tra insegnante e allievo in linea con una didattica mirata all'autovalutazione del proprio incremento cognitivo e al rafforzamento della relazione tra docente e discente. La mappa inoltre permette anche di attivare un pensiero trasversale in quanto collega ed interconnette saperi e concetti[133]. Sul filo della relazione tra saperi, come forma atta a favorire la cultura dell'interconnessione e delle interdipendenze in linea con le istanze dell'Educazione interculturale, si evidenzia il tentativo di promuovere l'interdisciplinarietà. Questa riesce ad avere esiti più significativi laddove il rimando tra storia, geografia, Studi sociali non si limita ad essere di tipo "cumulativo" o "aggiuntivo"[134], ma diventa un tessuto di lettura della realtà descritta da molteplici punti di vista che implicano una nuova interpretazione del mondo[135]. Occorre tuttavia evidenziare che la proposta di presentazione dell'itinerario storico per moduli risponde più ad una logica *conclusiva* vincolata alla necessità di "misurare" e "controllare" percorsi delimitati, tipica dell'Unità didattica, piuttosto che a quella integrata e reticolare richiesta dal pensiero modulare, circolare e di rete dell'*homo migrans*[136]. Sostanzialmente, infatti, la logica resta "*separatista*" come conferma la divisione dei contenuti in discipline nonostante le affermazioni d'in-

[133] Occorre ribadire che la formazione di modalità di pensiero relazionali e dialogiche risultano essenziali per l'assunzione di una *forma mentis* che rimanda al *pensiero migrante* e all'Educazione interculturale.

[134] Ad esempio in "Duemila più" le pagine di Studi sociali che sono all'interno del curricolo di storia rappresentano non un modo di interpretare la storia, ma una conoscenza che si aggiunge a quella della storia: infatti *dopo* aver presentato l'uomo preistorico la pagina di studi sociali descrive il *primitivo* di oggi.

[135] In tal senso appare interessante la proposta del sussidiario "Progetto domino" con la pagine di geostoria personalizzate da un bambino narratore, la cui storia diventa il contenitore di un crogiuolo di conoscenze diverse che la razionalizzazione scolastica si incarica di analizzare e concettualizzare per ritrovare il criterio di lettura ologrammatico e ordinatore della visione paradigmatica del mondo. Si allinea sullo stesso criterio, ma con minor efficacia, la rubrica "Da una scoperta all'altra" di "Come Robinson".

[136] La differente matrice alla base dei moduli e dell'Unità didattica indica la diversa natura di questi due strumenti: il primo è nato per superare la spartizione tra discipline, mentre la seconda si qualifica come elemento di misurazione della valutazione. Il modulo, infatti, serve per recuperare il significato originario dell'esperienza così da ricostruire i legami tra vita e cultura, tra realtà vissuta e scuola. Lo scollamento tra questi due ambiti caratterizza le istituzioni scolastiche occidentali e la stessa ricerca educativa ha dimostrato che più si va a scuola paradossalmente meno si impara. Infatti lo spegnersi delle motivazioni abbassa il livello di apprendimento e la stessa funzione docente entra in crisi quando la scuola non è più in grado di contribuire alla realizzazione di una più ampia giustizia sociale (cfr. Damiano E., *Atti del Corso di Formazione per Formatori di Formatori*, Recanati (MC), agosto 2001, depositati presso CVM di Ancona).

tenti[137]. Un maggiore successo, a livello di superamento di rigide pratiche d'insegnamento trasmissive e normative, si riscontra nelle rubriche didattiche che favoriscono esercizi di decentramento cognitivo, d'empatia nei confronti dell'*altro*, di ricerca e di dibattito[138]. L'ottica etnocentrica dei contenuti viene smussata in alcuni argomenti che fino a ieri venivano trattati con una prospettiva marcatamente irrispettosa degli *altri popoli e culture*, come attesta l'etimologia tradizionale che definiva negativamente "barbari" i popoli del nord Europa e "scoperta-conquista" quella dell'America, che assumeva una propria configurazione solo in relazione ai processi di modificazione storica concernenti l'assetto europeo[139]. Nei sussidiari esaminati si nota un superamento di tale approccio con una forte attenzione verso la rivalutazione delle culture precolombiane fino ad arrivare in qualche caso ad atteggiamenti xenofili[140] o, più felicemente, ad una presa di coscienza della cultura dell'incontro e degli scambi che non solo caratterizza il rapporto tra popolazioni germaniche ed italiche, tra Europei ed Indios, ma anche tutto il mediterraneo quale bacino di meticciamento tra il mondo occidentale e quello arabo-mesopotamico. Un approccio *multiculturale* si può dedurre indirettamente nelle pagine dedicate al colonialismo, in cui la denuncia della sopraffazione ad opera delle potenze occidentali favorisce, per contrapposizione, il riconoscimento della dignità d'altri popoli e culture con il loro diritto di vivere in modo diverso[141] fino all'interessante proposta presente in "Come Robinson", in cui si mettono in luce la posizione del mondo occidentale e quella dei soggetti colonizzati, con l'invito ad una metacognizione in grado di restituire al dibattito critico la complessità della storia. Sempre in una sottile e raffinata logica

[137] Ad esempio si esamini la presentazione di "Scacco matto" che individua nella convivenza umana l'asse trasversale che consente di analizzare le varie dimensioni culturali come un *tutto unitario* e promuove un riordino dei programmi per *Ambito* in linea con la Legge n. 30 del 10/2/2000, ma che poi configura l'indice in modo tradizionale.

[138] Depongono in tal senso le rubriche: "Lavora sulle fonti" ("Progetto Domino"); "Imparo: leggo le fonti" ("Come Robinson"); "Leggi il documento" ("Scacco matto"); "Lo sapevi?" e "Lavoriamo insieme" ("Duemila più"); "Oltre il libro" e "Saper fare: uso le fonti" ("Sapere e saper fare"); "Io e la storia" ("Io scopro"); "Il lavoro dello storico" ("Genius").

[139] Cfr. Nanni A. e Economi C., *La didattica interculturale della storia* in *Quaderni di interculturalità*, n.3, EMI, Bologna, 1997.

[140] Ad esempio "Sapere e saper fare" o "Genius".

[141] Ad esempio in "Colonie e prestigio" si mette in luce la diversa economia dei popoli colonizzati dotati di un proprio sistema agricolo sconvolto dall'introduzione della proprietà privata ("Scacco matto").

del contrappasso possono essere assunte come propedeutiche all'Educazione alla pace le pagine che *denunciano* le violenze delle dittature nazifasciste e le atrocità delle guerre in una dimensione *transculturale* che riconosce ad ogni essere vivente il diritto alla vita e alla libertà. Questa via ovviamente non sostituisce l'assenza[142] d'argomenti che hanno come finalità educativa la proposta positiva di citare pagine che testimoniano momenti storici in cui la pace, l'incontro tra popoli, la difesa dei diritti umani sono stati realizzati, così da diventare oggi esempio e modello di percorsi da riprogettare sia pure in nuovi contesti. Circa il ricco apparato iconografico - formato da disegni, foto, cartine tematiche, grafici, mappe - occorre precisare come talvolta la mancanza del riferimento delle fonti storiche e la genericità delle immagini rimandano alla costruzione di *stereotipi,* tanto più insidiosi in quanto inseriti all'interno di percorsi storici che si presentano con l'autorità della veridicità dell'accaduto[143]. La maggioranza delle linee temporali rispondono ad una logica sequenziale-lineare con qualche rara eccezione[144]. Al di là delle rubriche citate, la maggioranza delle attività didattiche sono finalizzate alla verifica delle conoscenze acquisite secondo uno stile normativo e mnemonico in rapporto con il bagaglio nozionistico ed enciclopedico dei sussidiari. Del resto anche la stessa attività euristica e problematica, incentivata da alcune rubriche e non sostenuta da contenuti che restano assertivi, rischia di rimanere una mera ed astratta enunciazione d'intenti se legata a metodi storici predicativi che eludono la dimensione laboratoriale dell'insegnamento, alla cui pratica spetta il merito di aprire la mente dell'allievo ad una pluralità di linguaggi e prospettive per un'elaborazione del sapere intesa come costruzione. Occorre inoltre constatare che la visione deterministico-evolutiva, necessariamente mi-

[142] Tale assenza merita una metacognizione in funzione di una rivisitazione dei saperi scolastici che, non potendo *mai* essere neutrali, chiamano in causa il rapporto tra antropologia ed epistemologia.

[143] Ad esempio i disegni introduttivi per lo più stereotipati delle Unità di "Sapere e saper fare" condizionano l'immaginario dell'allievo prima ancora che questi possa acquisire informazioni più rigorose all'interno dell'Unità stessa. Ambigua appare la rappresentazione della famiglia preistorica in "Duemila più" che richiama quella dei cartoni animati dei nostri giorni, tanto più che subito dopo sono presentati i "*primitivi*" di oggi definiti tali per la "*loro volontà di vivere senza comodità*" e "*a completo contatto con la natura*".

[144] Ad esempio nel terzo volume di "Genius" si riscontra una rappresentazione degli avvenimenti relativi alla "Civiltà dei fiumi e del mari" in una serie di linee del tempo che evidenzia la diacronia e la sincronia tra le civiltà dei Sumeri, degli Egizi, dei Babilonesi, dei Fenici, degli Assiri.

gliorativa[145], trova le sue radici nella presentazione di una storia politico-istituzionale. Questa sorvola sulle interrelazioni religiose, sociali, ambientali e culturali e favorisce una rappresentazione eurocentrica a sostegno delle *"magnifiche e progressive sorti dell'umanità"*, assicurate dalla civiltà tecnologica e scientifica occidentale, la quale lascia ai margini quella molteplicità di soggetti che, pur nella diversità dei ruoli, contribuiscono a promuovere le vicende collettive che oggi, come ieri, formano la storia. L'assenza di un insieme interconnesso di fattori rende dunque statica la narrazione di una storia che, sia pure presentata diacronicamente, non rende conto del suo senso profondo che emerge dall'uso di categorie quali quelle di *durata, periodo, mutamento, permanenza* che sono in grado, intrecciandosi fra loro, di sottolineare il processo d'umanizzazione di un'organizzazione economica e politica - sia questa uno stato nazionale o una tribù o una società globale - nella sua capacità di saper equilibrare il rapporto tra bisogni e risorse all'interno degli specifici contesti spaziali e temporali. L'item del questionario relativo alla capacità della pagina storica di trattare gli argomenti secondo una visione *modernizzata o tradizionale* oppure *attuale o passata* ha messo in luce come i sussidiari in esame restino ancorati ad una procedura che va dal passato al presente, in modo unidimensionale e sequenziale, senza cogliere quel rapporto ricorsivo tra ieri ed oggi che interroga il passato sulla base dei bisogni d'oggi. Il passato degli attuali libri di storia si presenta come *un già trascorso* collegato al presente talvolta in modo banale e stereotipato, come quando si pongono parallelismi tra i giochi della Grecia, di Roma e d'oggi[146] o della democrazia ateniese con quell'attuale[147] in modo da piegare il discorso al riconoscimento della linea evolutiva del progresso politico, scientifico e tecnologico che alimenta l'esaltazione dell'eurocentrismo. Infine, risulta quasi inesistente l'attenzione alla formazione della coscienza europea, in quanto ciò che emerge si restringe a poche righe all'interno dell'ultima parte dedicata agli avvenimenti che vanno dal 1945 ai nostri giorni, con particolare attenzione alla costituzione degli organismi economici e del mercato europeo che trova la

[145] Cfr. la presentazione del presente - dal 1945 ai nostri giorni - che caratterizza i sussidiari esaminati dalla ricerca.
[146] Ad esempio "I Greci" in "Sapere e saper fare".
[147] Ad esempio "La democrazia antica e moderna" in "Come Robinson".

sua più significativa espressione nel trattato di Maastricht e nell'introduzione dell'euro nell'Europa dei quindici.

Geografia

Circa il curricolo di geografia proposto dai sussidiari analizzati occorre rilevare un'impostazione, anche in questo caso, piuttosto tradizionale: nella classe III, dopo un'introduzione sul concetto di spazio, si passa ad elencare gli elementi naturali ed antropici che contraddistinguono l'ambiente; nella classe IV si presenta l'Italia nelle sua caratteristiche culturali, sociali, economiche ed ambientali per poi descrivere le singole regioni; nella classe V l'attenzione si focalizza intorno all'Europa e alla conoscenza dell'intero pianeta. Il programma di III classe risulta irrilevante ai fini della presente indagine, sicché si sono privilegiati i volumi di IV e V classe selezionando come argomenti le Unità - riguardanti l'Italia, l'Europa, il Mondo - ritenute di volta in volta interessanti agli scopi della ricerca. Circa l'Italia si riscontra una descrizione di tipo informativo prevalentemente statica ed autoreferenziale. Si citano dati relativi a densità demografica, lingua, cultura, elementi ambientali ed economia senza una profondità in grado di rendere conto dei mutamenti storici: il risultato è quello di avere una serie d'informazioni che rimanda ad un *inventario senza colore* che non rende conto delle enormi varietà e differenze di un paese *"vissuto"*. Rapsodicamente si riscontra un'esaltazione *etnocentrica* del paesaggio ambientale ed artistico[148] che si allinea a presentazioni autoreferenziali nella visione di un'economia legata soprattutto ad una realtà nazionale che non coglie le interdipendenze e le interconnessioni con altri paesi[149]. Del resto la stessa classica divisione in settore primario, secondario e terziario depone per il mancato riconoscimento della dinamicità economica della società globale, caratterizzata da nuove forme d'economia connesse ai movimenti finanziari del mondo telematico ed informatico[150]. Nella presentazione della popolazione e della sua composizione i sussidiari fanno riferimento alla

[148] Ad esempio: "L'Italia presenta un patrimonio artistico e paesaggistico *tra i più belli ed interessanti del mondo*" in "Scacco matto".

[149] Ad esempio "L'Italia: l'economia" in "Io scopro" o la pagina relativa alla produzione del biscotto all'interno dell'Unità di analisi intitolata "L'Italia" in "Genius".

[150] Un'eccezione al panorama descritto è rappresentato dal testo "Come Robinson" che nell'Unità dedicata all'Italia riconosce nelle telecomunicazioni il principale settore economico dell'Italia di oggi.

presenza degli immigrati, oscillando tra la posizione di chi attribuisce la causa all'espansione economica dell'Italia[151] e chi, invece, sottolinea la miseria dei paesi di provenienza[152]. Interessante, per la chiave di lettura in termini d'Educazione interculturale, è la posizione che intreccia l'immigrazione dei nostri giorni con l'emigrazione italiana interna e con quella che ha caratterizzato l'Italia fino agli anni '70[153]. Circa il tema della difesa ambientale, che potenzialmente richiama nodi profondi tra habitat ed ecosistema, la visione si restringe anche qui in un'ottica autoreferenziale che rinvia al rapporto tra legge nazionale e rischio di degrado del paesaggio[154]. Dall'Italia all'Europa la visione etnocentrica si allarga a favore di un eurocentrismo che vede nel vecchio continente la guida universalmente riconosciuta della leadership mondiale[155]. Tale atteggiamento è smussato da concezioni che tendono a relativizzare ogni forma d'etnocentrismo[156] e che riconducono lo studio della geografia entro categorie concettuali d'orientamento e rappresentazione, in stretta connessione tra loro, in modo da indicare l'istanza di recuperare la costruzione dello spazio in una dimensione di modalità organizzative che dallo spazio mentalmente "progettato" va allo "spazio codificato". In questa prospettiva l'osservazione metacognitiva e sistemica del territorio avrebbe il pregio di non rilevare solo gli elementi di "un paesaggio locale, nazionale, continentale, planetario ed extra-planetario", ma anche di coglierne le relazioni significative in grado di rendere conto del processo non necessariamente migliorativo della

[151] Ad esempio in "Come Robinson" si evidenzia "il grande sviluppo produttivo italiano che a partire dagli anni Sessanta ha permesso all'Italia di essere tra i paesi più industrializzati del mondo".

[152] Ad esempio in "Genius" gli immigrati in cerca di lavoro sembrano accolti in un'ottica di assistenzialismo.

[153] Ad esempio nell'Unità "Gli Italiani" in "Scacco matto" l'associazione tra migrazione interna ed extra-comunitaria favorisce un approccio costruttivo per l'Educazione interculturale.

[154] Ad esempio l'Unità "La tutela dell'ambiente" in "Scacco matto".

[155] Ad esempio l'Unità "L'Europa e l'Unione europea" in "Scacco matto" cita l'Europa come luogo del benessere che consente "lo sviluppo della cultura, della cura del corpo, del tempo libero e delle comunicazioni" o "L'Europa" di "Come Robinson" afferma che "L'Europa, specialmente quella occidentale, è un continente in cui i cittadini godono di un discreto benessere economico. Di conseguenza sono molto sviluppati i servizi, dal piccolo commercio ai servizi finanziari (banche), ai servizi culturali, dell'informazione e del tempo libero (musica, teatro, libri, giornali, palestre ed istituti di bellezza). Tali affermazioni generiche rischiano di omologare differenti realtà, da assumere, invece, più correttamente secondo le varie e complesse tipologie di contesto.

[156] Per esempio "Il nostro pianeta: la terra" in "Io scopro" pone il problema della relatività e relazionalità dello spazio per cui la terra non è altro che un pianeta del sistema solare che, a sua volta, appartiene ad una delle tante galassie esistenti nell'Universo.

combinazione degli stessi nell'ottica di una geografia antropica[157]. Del resto l'Educazione alla pace, alla difesa dei diritti umani, al dialogo va oltre la semplice conoscenza di dati e mira a recuperare quelle matrici processuali e procedurali che permettono di offrire una presa di coscienza finalizzata a rivisitare l'esistente e a trovare soluzioni inedite per il futuro. In tal senso occorre evidenziare la positività della riflessione del testo "Sapere e saper fare" che inficia l'oggettività della rappresentazione cartografica: la terra si può descrivere assumendo vari punti di vista come attestano i due diversi planisferi di Mercatore e di Peters[158]. Occorre in ogni modo precisare che tali assunzioni, legate alla relativizzazione e pluralità di lettura dei dati, rappresentano un'eccezione all'interno dei sussidiari analizzati che continuano a proporre la proiezione di Mercatore, dove i paesi altamente industrializzati, soprattutto l'Europa e il Nord America, risulterebbero più estesi di come lo sono realmente[159]. Questa rappresentazione può essere vista come strumentale ad una visione monoculturale ed eurocentrica, che tende a confermare la contrapposizione tra paesi sviluppati e sottosviluppati ancorata ad un parametro unicamente economico e funzionale alla civiltà tecnologica e scientifica occidentale[160]. Tale immagine diffusa predomina in una logica alimentata dall'impostazione competitiva[161] sino ad arrivare ad una rappresentazione deterministica del divario tra Nord e Sud da collegare al *clima*[162] o ad un *ritardo storico*[163] che richiede forme d'assistenza e d'aiuto secondo un filone pedagogico compensativo

---

[157] Cfr. Baldacci O., *Il pensiero geografico*, La Scuola editrice, Brescia, 1975, il quale precisa che "La geografia ha un suo oggetto stabile e specifico quale appunto il fatto *antropofisico"*.

[158] Cfr. "Un viaggio straordinario" in "Sapere e saper fare".

[159] Nello stesso sussidiario "Sapere e saper fare" la presentazione del planisfero di Peters resta una citazione ed una prospettiva all'interno di un paragrafo intitolato "Un viaggio straordinario" che non assume un carattere diffusivo, in quanto le rappresentazioni cartografiche sono poi per lo più particolaristiche e allineate a quella di Mercatore.

[160] Ad esempio le Unità di analisi "Le terre lontane" e "Uno sguardo di insieme" in "Scacco matto" individuano l'arretratezza teconologica come causa di povertà; "Paesi ricchi e paesi poveri" in "Sapere e saper fare" e in "Io scopro" confermano la distinzione sulla base dei settori economici, avanzati quelli dei primi e non ancora sviluppati quelli dei secondi.

[161] Ad esempio l'Unità di analisi "L'Europa e l'Unione europea" in "Scacco matto" afferma che "una nuova via che vede molti paesi europei impegnati *a non perdere terreno* con altri paesi extra-europei è quella che riguarda la produzione di alta tecnologia".

[162] Cfr. "Io scopro" nella scheda "Io e la …geografia" in cui si chiede agli allievi di distinguere tra paesi ricchi e poveri in base al clima.

[163] Per esempio l'Unità di analisi "I popoli: cultura ed economia" in "Progetto domino" afferma che i popoli poveri "vivono oggi come noi in passato".

di tanta letteratura assimilazionista[164]. All'interno di questa cornice, trasmessa in modo normativo e assiomatico, numerose sono le pagine dedicate alle "culture altre", in linea con gli obiettivi d'Educazione multiculturale che mirano a far conoscere "*popoli lontani*" con lo scopo di valorizzarne le differenze[165] sino a ricercare, in un approccio transculturale, gli elementi d'uguaglianza[166]. Si rivela, nella maggioranza dei casi, un sapere fornito in modo enciclopedico e nozionistico che segue una descrizione di dati in maniera cumulativa e per giustapposizione, sino a non chiarire la relazione tra affermazioni contrapposte, con il rischio d'alimentare pigre e acritiche consuetudini mentali[167]. L'apparato iconografico, ricco di foto di soggetti appartenenti a *culture diverse*, mostra in prevalenza positivamente i soggetti citati e si denota una cura nella selezione delle immagini che sono per lo più pertinenti al testo verbale. Si nota, invece, una presenza d'affermazioni stereotipate del tipo l'Africa *è povera ed arretrata*[168] senza avviare una distinzione tra diverse realtà e tipologie di situazioni[169] oppure appare poco scientifica la proposizione che dichiara come interscambiabili i termini di razza e d'etnia[170]. Sulla stessa via si può includere una lettura omologante delle varie regioni del mondo, tutte presentate con criteri rispondenti alla mentalità europea[171], giustificata forse per semplificare la comprensione d'altre realtà, ma pericolosa anche per comprendere il no-

[164] Ad esempio nell'Unità "I paesi poveri" di "Genius" si afferma che i Paesi ricchi devono aiutare i Paesi poveri "con informazioni, nuovi mezzi, nuove tecnologie utili ad acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per organizzare un sistema di vita accettabile e degno di ogni essere umano".

[165] Ad esempio l'Unità di analisi "Un giorno…alla scoperta dei popoli della terra" in "Io scopro" presenta i Karo, i Rashaida, gli Yanomami, gli Inuit, i Mam con un messaggio di fondo teso a considerare le differenze come ricchezze.

[166] Cfr. le pagine di "I popoli della terra"in "Sapere e saper fare"che ritraggono Boscimani nel Kalahari, donne indiane a Calcutta e Inuit del nord-Canada con lo scopo di far riflettere gli allievi sugli elementi che accomunano e su quelli che differenziano i popoli della terra.

[167] Per esempio l'Unità "L'uomo nei diversi ambienti" in "Genius" (vol. V) afferma che nella fascia temperata che comprende l'America del nord, l'Europa, la Cina, l'India ed il Giappone si sono sviluppati i paesi più progrediti" (pag 91) e "L'economia (della regione indiana) è povera" (pag.147).

[168] Cfr. "Scacco matto", "Genius", "Duemila più".

[169] Più differenziata appare la presentazione in "Progetto domino".

[170] Cfr. "Le popolazioni del mondo" in "Duemila più" che lega geografia e studi sociali, non chiarisce l'inadeguatezza scientifica del termine razza e rimanda ad una semplice scelta preferenziale l'uso più diffuso della parola etnia.

[171] Ad esempio, in "Genius" o in "Come Robinson" le schede "identikit" o l'uso dei termini nazione e nazionali estesi all'Africa e all'Asia, laddove la varietà di etnie e di gruppi minoritari è ancora maggiore rispetto alle stesse realtà europee.

stro stesso mondo, in quanto con il termine di "nazione" si rischia di far passare la visione di una cultura omogenea, priva di quelle variabili locali che ne costituiscono l'humus ed il tessuto popolare, attraverso il rispetto anche delle minoranze etniche, linguistiche e culturali. Circa lo spazio riservato all'Unione Europea si rileva che tutti i sussidiari affrontano l'argomento nella sezione di geografia del quinto anno, dedicando ad esso da un minimo di una pagina ("Io scopro") ad un massimo di quattro pagine ("Genius"); ma, pur nella diversa estensione, le informazioni riguardano gli attuali organismi e i principali trattati dell'Unione con particolare riferimento all'Europa di Maastricht e alla diffusione dell'euro nell'Unione dei quindici stati membri. Anche quando si fa riferimento alla storia della sua formazione, come in "Genius", tale narrazione rimanda ad una visione politico-istituzionale e non alla matrice storico-filosofica del pensiero europeista volta ad educare ad una nuova identità sopranazionale[172]. In un bilancio finale si evidenzia anche che tutti i sussidiari prendono in considerazione le tematiche relative alla popolazione mondiale con uno spazio particolare riservato ai problemi dello sviluppo e del sottosviluppo, della ricchezza e della povertà, delle lingue, culture e religioni diverse sino ad arrivare ad introdurre, nell'ambito della disciplina, la rubrica "Occhi aperti sul mondo - intercultura"[173] che si occupa di presentare uno spaccato di vita materiale del Burchina Faso attraverso gli occhi della famiglia Konarè. È tuttavia doveroso evidenziare come questi spazi risultano ancora marginali rispetto all'attenzione riservata alla realtà nazionale e continentale. Inoltre l'approccio fondamentalmente cumulativo-ripetitivo di notizie rischia di estendersi anche per le tematiche multi-trans-interculturali sia per la mancanza di rapporti d'interconnessione tra *situazioni* (ricchezza/povertà), *settori* (scomparsa di un'agricoltura d'autosufficienza/multina-zionali), *paesi* (Nord/Sud), sia per la metodologia trasmissiva delle conoscenze. Le relazioni con altre discipline come le pagine di geo-storia [174] o gli studi sociali[175] o Educazione ambientale[176] restano appena abbozzate e non fanno ancora parte di un approccio diffusivo. Una nota di merito va al sussidiario "Sapere e saper fare" per la promozione di un nuovo concetto

[172] Ad esempio in "Genius" il pensiero europeista prende avvio negli anni del dopoguerra.
[173] Cfr. "Progetto domino".
[174] Cfr. "Progetto domino".
[175] Cfr. "Duemila più".
[176] Cfr. "Io scopro".

di cultura da considerarsi come premessa indispensabile per ogni possibile formazione in chiave d'Educazione interculturale. Il testo cita: "*La cultura di un popolo è tutto ciò che gli uomini scelgono di fare per soddisfare i propri bisogni*". Tale affermazione da un lato supera la visione gerarchica tra popoli costruita dal concetto etnocentrico di "civiltà" e dall'altro recupera quel valore relazionale indispensabile per promuovere un dialogo paritetico tra soggetti, popoli e culture, tutte valorizzate e riconosciute nella rete sistemica della nuova società planetaria.

Studi sociali

Nella maggioranza dei sussidiari analizzati la sezione degli Studi sociali viene presentata in ciascun volume nella parte conclusiva dell'indice sotto la voce "Storia e Studi sociali"[177]. L'attenzione verso l'ottica trasversale interdisciplinare si evince, inoltre, sia dalla relazione che si costruisce con altre discipline[178] sia dalla chiamata in causa della visione sociale degli argomenti anche all'interno delle stesse discipline considerate affini[179]. Tuttavia, nonostante quest'innovazione, l'articolazione resta nella maggioranza dei casi quella tradizionale che presenta nella classe III la famiglia come base per la comprensione dei ruoli e delle regole di convivenza; nella classe IV il comune, la provincia e la regione; nella classe V lo Stato, l'Europa[180] e gli organismi internazionali. Affianca questo programma una serie d'input verso l'Educazione stradale o ambientale o alla pace. Quest'impostazione di fondo trova un'espressione più originale nel sussidiario "Come Robinson" in cui l'approccio alla convivenza democratica, invece di passare attraverso il rispetto delle regole, viene trasmessa con la valorizzazione dei diritti, che nella III classe promuove la difesa di quelli dell'infanzia; nella IV classe delle minoranze; nella V classe degli immigrati. Il filone dei diritti sembra meglio rispondere a logiche d'Educazione transculturale che individua nei comuni bisogni il riconoscimento della pari dignità umana. Interessante, in questa dimensione a favore della promozione della giustizia e dell'uguaglianza, è anche l'attenzione dedicata

[177] Cfr. "Genius", "Io scopro", "Scacco matto", "Duemila più", "Con Robinson".
[178] Cfr. in "Duemila più" la definizione di "Geografia e Studi sociali".
[179] Ad esempio in "Io scopro" o "Duemila più".
[180] L'Europa è trattata marginalmente in rapporto alla popolazione in "Duemila più" o al trattato di Maastricht in "Come Robinson".

al volontariato ed in particolare alle Organizzazioni non governative che operano in difesa dei diritti umani accanto all'ONU, alla FAO e agli altri organismi internazionali nati sulla base della Dichiarazione del 1948[181]. Rientra su questa linea la difesa del diritto alla libertà di religione[182]. Notevole è anche la condanna alla guerra e la concezione di una pace autentica garantita solo dalla giustizia internazionale[183]. Resta in linea con un approccio multiculturale l'invito a conoscere le altre culture come forma d'arricchimento che però non mette in discussione il proprio modo e stile di vita[184]. Degna di considerazione è la pagina del testo "Progetto domino" che, nel presentare la famiglia, mette in luce i cambiamenti che tale struttura sociale subisce nel tempo e nello spazio senza perdere la sua essenza, fino ad accennare alla famiglia destrutturata d'oggi che vede bambini allevati da genitori *affidatari*. Tale impostazione risulta interessante ai fini dell'Educazione interculturale, perché supera la presentazione di un unico modello monoculturale[185] in linea con tanta pubblicità mediale. Sempre su questa base di riflessione è da considerarsi valida l'analisi comparativa tra la famiglia del passato e quella d'oggi, anche se talvolta si scade in una visione evoluzionistica di marca etnocentrica[186].

Tra gli elementi negativi che si riscontrano nelle sezioni degli Studi sociali vi è l'impressione che tutto sia ridotto alla dimensione meramente normativa dell'Educazione civica. Famiglia, enti locali, stato, Europa, organismi internazionali vengono presentati in una logica legislativa ed astratta che non mette radici nel vissuto dell'allievo e nei suoi interessi, secondo una *forma mentis* che considera la dimensione sociale un aspetto qualificante delle scelte comportamentali. Tutto resta legato ad obiettivi cognitivi che non vengono proiettati nel tessuto locale a portata dell'alunno e pertanto non promuovono l'input della partecipazione che rappre-

[181] Cfr. "Io scopro", "Progetto domino". In quest'ultimo sussidiario si cita l'OUA, l'Organizzazione dell'Unità Africana, in cui gli stessi Paesi africani sono protagonisti di azione di autosviluppo.
[182] Cfr. "Il diritto alla libertà di religione" in "Genius" vol. IV.
[183] Cfr "Il volontariato" in "Io scopro".
[184] Ad esempio "Uguaglianza e diversità" della sezione Studi sociali vol. V di "Progetto domino".
[185] Si fa riferimento alla concezione della famiglia nucleare con padre, madre e due figli, possibilmente uno maschio e l'altra femmina di tanta letteratura anche scolastica (ad esempio, il brano "Dalla famiglia agli amici" in "Scacco matto" vol. III).
[186] Ad esempio in "Genius", a pag. 24 del vol. III, c'è la foto di una famiglia di oggi contrapposta a quella relativa ad un generico periodo del Paleolitico e Neolitico rappresentata dal disegno di tre ominidi.

senta, invece, l'asse formativo fondante della materia in gioco. Gli stessi esercizi didattici sono per lo più orientati a verificare le conoscenze apprese e non mettono alla prova capacità d'analisi su esperienze vissute in rapporto alla vita di relazione con altre persone o di riflessioni in merito ad argomenti d'attualità che fanno esplicito appello alla sensibilità di cittadino della nuova società globale e multietnica. La scelta dell'insegnamento delle regole di convivenza predilige l'impostazione trasmissiva contro quella della condivisione partecipata, per cui il rigido impianto di fondo non è favorevole a promuovere un'Educazione al dialogo[187] e all'empatia da considerarsi cardini dell'Educazione interculturale. Si riscontrano, inoltre, alcuni *stereotipi e preconcetti* nella presentazione di un'Africa *tutta* povera, rappresentata da bambini dalle vesti stracciate, o nell'asserzione che le parole razza ed etnia sono termini più o meno equivalenti [188]. Resta diffuso il concetto della tolleranza e della solidarietà come espressione di forme d'accoglienza di tipo assimilazionista che rappresentano una forma di risposta all'emergenza, ma non ad un cambiamento strutturale come richiesto dalle trasformazioni sociali in atto. Occorre, infine, precisare che l'ottica prevalente è quella etnocentrica che non individua nel locale gli effetti di una società ormai globale. I servizi, i diritti di cui parla la Costituzione italiana sono trasmessi senza riflettere sul problema che si pone sia nell'attuazione di principi emanati per una cittadinanza che ieri era *solo italiana* ed oggi sta diventando *multietnica* sia per una società che oggi ha allargato le sue relazioni in una dimensione planetaria.

4. 4. Conclusioni e prospettive

L'analisi dei libri di testo adottati nelle scuole marchigiane apre nuove prospettive rispetto ai risultati delle ricerche precedenti[189]. I libri di lettura, diversamente che nel passato, presentano spazi maggiori e numerose sezioni dedicate ai temi dell'Educazione interculturale. Vi è anche spesso un'esplicita dichiarazione d'intenti - sia nelle guide per insegnanti sia nelle unità d'analisi - di perseguire fini legati all'Educazione alla pace, alla tolleranza e alla multi-trans-inter-culturalità. Dei brani si citano sempre

[187] Si riscontra qualche eccezione positiva come ad esempio l'invito alla discussione scolastica sul tema della convivenza multietnica in "Come Robinson"vol. V.

[188] Ad esempio nel brano "La speranza di vita" in "Duemila più" vol. V.

[189] In particolare, il punto di riferimento è la ricerca del Centro di Studi Interculturali dell'Università di Verona diretto da Agostino Portera, vedi *L'educazione op.cit.*

l'autore ed il titolo e la gamma fuoriesce da quella tradizionale, chiamando in causa sia diversi scrittori stranieri sia studiosi che in questi anni si sono dedicati ad una letteratura aperta alla conoscenza di *culture altre* raccogliendo fiabe, storie di vita, novelle, leggende, tradizioni, usi e costumi delle diverse parti del mondo. Ciò rende i testi meno distanti dai giovani lettori e più accattivanti per la modernità del linguaggio. Una cura particolare si nota anche in riferimento all'apparato iconografico, decisamente attraente per la vivacità dei colori e per l'importanza che riveste nella pagina dove spesso l'immagine, quasi sempre accompagnata da didascalia, occupa uno spazio rilevante rispetto al testo scritto. I libri di religione presentano diverse pagine sulle confessioni non cristiane con la descrizione di una serie d'informazioni importanti per conoscere culti e riti diversi dai nostri e numerosi sono anche i riferimenti ai temi relativi all'Educazione ai diritti umani in una logica che depone per una crescente attenzione dell'IRC in chiave d'attualità storica. Diversamente che nella ricerca del Centro di Studi Interculturali dell'Università di Verona, nei testi marchigiani trovano spazio le persecuzioni degli ebrei e la costituzione dello stato d'Israele, sia pure in versione etnocentrica. Nei sussidiari si notano, nonostante l'impostazione tradizionale delle discipline, dei tentativi d'innovazione utili per l'Educazione interculturale, in quanto introducono collegamenti interdisciplinari e persino sezioni "Interculturali"[190] all'interno dei saperi specialistici, avviando nuove potenzialità di collegamenti. La stessa introduzione di mappe favorisce la cultura del "legame" e dell'interconnessione che giova ad allargare un pensiero monodisciplinare e monoculturale. Anche l'approccio per "Quadri di civiltà", sia pure appena abbozzato, depone per nuovi orientamenti. Del resto risulta parimenti interessante la relativizzazione della rappresentazione cartografica nell'assunzione comparativa sia della carta di Mercatore sia di quella di Peters: tale richiamo, anche se limitato ad un sussidiario[191], rappresenta tuttavia una notevole novità rispetto alla precedente ricerca che ne evidenziava l'assenza. La stessa revisione del concetto di cultura[192] indica un'atmosfera di cambiamento recepita dall'editoria scolastica e che, sia pure in maniera limitata,

[190] Cfr . la sezione intitolata "Occhi sul mondo - intercultura" all'interno della storia e della geografia in "Progetto domino".
[191] Cfr. "Sapere e saper fare".
[192] Cfr. "Sapere e saper fare".

rende conto di un'istanza ormai diffusa in linea con una normativa ministeriale intenta a rilevare le problematiche emergenti dall'inserimento degli alunni stranieri nel contesto scolastico nazionale[193]. In sintonia con una dimensione innovativa e problematica appare, nella sezione degli Studi sociali, l'approccio del riconoscimento dei diritti[194] che rovescia l'ottica dell'Educazione alla cittadinanza, tradizionalmente basata sulla logica del rispetto delle regole. Anche l'utilizzo del canone del tempo e dello spazio per mostrare le trasformazioni della famiglia di ieri e d'oggi rientra in una concezione *costruttivista* che aiuta ad uscire, se scientificamente condotta, da visioni statiche e monoculturali. A sostegno di una tesi che argomenta un miglioramento dei testi scolastici, si nota che nella nostra indagine risultano presenti non solo elementi d'Educazione multi-trans-culturale, ma anche d'Educazione interculturale, assenti nella ricerca precedente.

All'interno di questo quadro, è tuttavia doveroso evidenziare come permanga sostanzialmente un approccio monoculturale che fa da sfondo ad una rappresentazione etnocentrica del mondo. Diverse Unità d'analisi non sono esenti da pregiudizi e stereotipi, come ampiamente dimostrato, fino a scadere in alcuni casi in forme d'assimilazionismo e xenofilia che compromettono l'arte dell'incontro da assumere come senso ricapitolativo dell'Educazione interculturale. L'eccessivo nozionismo, la riconferma di una didattica basata soprattutto su attività di verifica di conoscenze acquisite, un metodo normativo-trasmissivo, il linguaggio descrittivo di tipo assertorio, una presentazione di contenuti con una tecnica cumulativa e per giustapposizione, uno schema evolutivo acritico e deterministico, la generica schematizzazione che divide il mondo in paesi sviluppati e sottosviluppati secondo indici di ricchezza avulsi da una scala di valori legati a *parametri umani*, sono i limiti di una letteratura scolastica ancorata ad una cultura di stampo positivista e non ancora proiettata verso le nuove istanze di una visione paradigmatica, sistemica ed interrelata che caratterizza

[193] In particolare si fa riferimento a: DPR n. 722 del 10 settembre 1982 in attuazione della direttiva CEE n.486/1997; DPR n.104 del 12 febbraio 1985 sui Nuovi Programmi; L. n. 943 del 30 dicembre 1986; C.M. n. 301 dell'8 settembre 1989; CM n. 205 del 26 luglio 1990; DM 3 giugno 1991; CM n. 240 del 2 agosto 1991; CM n. 400 del 31 dicembre 1991; CM n. 122/1992; CM n. 15324/632 del 7 marzo 1992; CM n. 67 del 7 marzo 1992; CM n. 138 del 27 aprile 1993; CM n. 5 del 12 gennaio 1994; CM n. 73 del 2 marzo 1994; CM n. 56 del 16 febbraio 1995; CM n. 119 del 6 aprile 1995; CM n. 64 del 9 febbraio 1996; CM n. 253/1997; L. n 40 del 6 marzo 1998; DPR 5 agosto 1998; DL n. 286 del 25 luglio 1998, CM n.18/1998; CM n. 249/1999.

[194] Cfr. "Come Robinson".

la nostra società globale.

Nel trarre le conclusioni e le prospettive della presente ricerca sembra opportuno evidenziare alcune riflessioni. Il problema della revisione culturale si pone come determinante per molti autori contemporanei[195] interessati a promuovere le "*Etiche della mondialità*"[196]. Queste posizioni si raccordano nella comune convinzione che alla base dei cambiamenti epocali della nostra società vi sia l'istanza di una nuova morale laica della *corresponsabilità*[197] che richiede un nuovo stile di vita. Tale trasformazione, come già detto nella prima parte della ricerca, richiede una revisione epistemologica che si articola in cinque punti cardine.

In *primo* luogo occorre garantire l'approccio *costruttivista-processuale* dei saperi che comporta il superamento di:

a)una mera narrazione per eventi che offre una visione statica del mondo e non permette di attivare una comparazione storica tra passato e presente e tra culture;

b)una concezione conseguenzialista legata a semplici processi lineari di causa ed effetto con il rischio di avallare rappresentazioni fatalistiche ed ideologiche atte a legittimare situazioni negative (la povertà, i campi di concentramento, la guerra…) presentate con il criterio del male minore, in quanto rese lecite dalla logica della necessità che tende ad evitare rischi maggiori[198];

c)l'approccio evolutivo-migliorativo legato allo sviluppo tecnologico e scientifico che deresponsabilizza l'uomo in un'ottica che attribuisce al progresso e alla scienza la risoluzione di tutti i problemi.

In *secondo* luogo bisogna ricercare la dimensione *interdisciplinare dei sa-*

[195] Ad esempio Panikkar R., in *Il daimon della politica: agonia e speranze*, Dehoniane, Bologna, 1994, afferma che: «Il sistema attuale non sopporta una radicale trasformazione della propria natura al suo interno… l'alternativa non si trova in una contro-tecnologia, ma in una fecondazione delle culture»; Morin E., in *Terra-patria op.cit.*, sostiene che occorre una rivoluzione culturale per passare dal pensiero della specializzazione e divisione a quello dell'interrelazione e dell'interconnessione nella convinzione che «la condizione reale di una nuova responsabilità degli uomini per il loro cammino storico sta nella maturazione di un diverso modo di pensare»; Moltmann J., in *La giustizia crea futuro*, Queriniana, Brescia, 1990, esprime la convinzione della necessità di una rivoluzione epistemologica per realizzare la conoscenza come partecipazione, imparando a cogliere le relazioni e le forme di interdipendenza che legano tutti gli esseri.

[196] Cfr. Mancini R. e AAVV, *Le etiche della mondialità*, Cittadella editrice, Assisi, 1996.

[197] Mancini R., in "L'etica come luogo massimo" (cfr. Cipollari-Filipponi, *La ricerca didattica per un'etica interculturale*, Emmepiesse, Ancona 2000), afferma l'inscindibilità tra etica ed antropologia: «L'etica è un po' uno specchio della condizione umana ed esprime in qualche modo un'antropologia».

[198] Cfr. Zolo D., *Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale*, Feltrinelli, Milano, 1995.

peri per scardinare:

a)l'iperspecializzazione dei saperi che non consente la conoscenza della realtà nel suo concreto divenire;
b) la divisione tra teoria e pratica, tra scuola e vita;
c) il nozionismo basato sul mancato rapporto tra saperi e bisogni che determina la perdita della dimensione valoriale delle conoscenze.

In *terzo* luogo è importante evidenziare *il formato paradigmatico* e *sistemico dei saperi* che richiama nel locale il globale e viceversa per recuperare una prospettiva d'interdipendenza così da uscire da:

a) autoreferenzialità;
b) concezioni monoculturali;
c) affermazioni assertivo-normative di stampo assoluto.

In *quarto* luogo è necessario ricostruire nei curricoli scolastici l'importanza dell'*organizzazione* delle risorse in rapporto ai bisogni per venir fuori da:

a) logiche egologiche;
b) un illimitato potere sulla natura;
c) una visione del presente che non ha relazioni né con il futuro né con la memoria storica.

In *quinto* luogo è opportuno offrire parametri di lettura del reale che sostengano una *forma mentis critica* basata su ipotesi e criteri da problem solving per evitare:

a) radicalismi unidimensionali;
b) un pensiero assiomatico, rigido e dogmatico;
c) un conformismo omologante e deresponsabilizzante.

Su queste tracce di riflessioni occorre interrogarsi per verificare il rapporto tra *ciò che il libro è* e *come potrebbe essere* o, ancora più realisticamente, *come potrebbe essere letto*, essendo il testo un "mezzo" che è possibile integrare o discutere. In chiusura si reputa opportuno offrire alcune considerazioni che permettono di lasciare aperta la via alla ricerca.

Lo studente è oggi chiamato ad assumere - attraverso lo studio della storia - una mentalità critica, uscendo dalla tradizionale visione dell'evoluzione lineare per assumere quella *"a cespuglio"*[199] che richiede nuovi organizzatori metodologici per leggere la realtà in modo dinamico e diacronico. Analizzare il processo di formazione degli eventi vuol dire, infatti, appren-

[199] Cfr. Brusa A. e Cajani L., in *L'Africa nella storia mondiale*, saggio depositato presso l'IRRE Marche.

derne i nessi causali e le *reti* di connessione in grado di rendere conto della problematicità del dato storico intessuto d'elementi politici, sociali, economici, tecnologico-scientifici, culturali. Di qui anche il ricorso a concetti quali *ciclo, durata, congiuntura, accelerazione, stasi, periodo, mutamento, permanenza* indispensabili per interpretare le diverse tematizzazioni e per collegarle tra loro. Lo stesso etnocentrismo nega la possibilità di legare il presente al passato, in quanto le conoscenze storiche di stampo nazionale sacrificano sia la storia locale sia quella mondiale in un presente in cui l'attualità pone al centro le questioni del mondo globalizzato, i problemi dell'acculturazione, i conflitti culturali, etnici e religiosi, nonché le dimensioni dello sviluppo e del sottosviluppo. Anche la geografia va rivisitata in una presentazione del paesaggio non più come insieme cumulativo d'elementi fisici ed antropici, ma come luogo d'interazione tra uomo, società umane ed ambiente, in modo da spiegare la molteplicità dei fattori che di volta in volta entrano in gioco nella trasformazione del territorio. Ciò permette di collegare lo spazio geografico a quello della storia, inteso come spazio-progettato, sino ad includere lo spazio-rappresentativo di un sistema di valori che rimanda agli Studi sociali. Del resto gli Studi sociali possono a loro volta rappresentare una modalità d'apprendimento di un'identità multipla la cui dignità si misura nella capacità di far convivere l'appartenenza al proprio paese con la cittadinanza cosmopolita. Per questa via si affermano i valori del dialogo, della democrazia, della fratellanza, della solidarietà, del pluralismo e del laicismo, quali valori fondanti i diritti umani. Tali diritti saranno vissuti e praticabili se da meri principi assertivi diventeranno criteri organizzatori dell'interdipendenza e dell'interconnessione, che lega la nostra realtà locale al sistema mondiale attraverso scelte culturali, politiche, economiche e sociali. Di qui l'avvio ad un'Educazione interculturale che passa attraverso l'azione d'insegnamento-apprendimento in virtù di un sapere selezionato, a prova dei tempi e delle culture, con i valori ad esso pertinenti. In tal modo si restituisce alla scuola il suo compito autentico che non è quello di un impossibile e asettico esercizio di neutralismo, quanto piuttosto di un tirocinio morale legato oggi ai valori della pluralità, del laicismo, della fraternità, della solidarietà, della storicità, del realismo, della relatività, dell'intersoggettività e della corresponsabilità. Questi valori, dotati di rigore scientifico, offriranno la motivazione al sapere e al tempo stesso la gioia dovuta al contatto con l'eccellenza ed il sublime della conoscenza.

Confronti con ricerca precedente e riflessioni pedagogiche

di Agostino Portera

La Ricerca attuata dall'IRRE Marche può essere intesa in termini di prosecuzione e verifica della precedente indagine svolta in seno al Centro Studi Interculturali dell'Università di Verona[200]. Pertanto, prima di pervenire alla conclusione definitiva, mi sembra utile e opportuno confrontare i risultati delle due indagini, svolte a circa cinque anni di distanza. A tale raffronto seguiranno delle brevi riflessioni d'ordine pedagogico.

1. I risultati della ricerca realizzata in seno al Centro Studi Interculturali di Verona

Libri di lettura

Dai risultati della ricerca realizzata a Verona emerge innanzi tutto che il numero dei brani inerenti all'oggetto dell'indagine aumenta, a mano a mano che dal volume di III si passa a quello di V. Fra le culture prese in considerazione nei testi analizzati si trovano specialmente esempi di culture *"lontane"*: soprattutto d'indigeni dei paesi oltreoceanici, indios, indiani o neri d'America, aborigeni australiani; seguono le culture dei popoli nordici come eschimesi o lapponi, indigeni africani, le culture orientali delle Filippine, Cina, India, Indonesia. Minori sono invece i casi in cui si affrontano tematiche concernenti l'emigrazione italiana all'estero o la situazione degli immigrati in Italia: quando lo si fa, è soprattutto per parlare degli "zingari", oppure, in qualche caso, degli immigrati marocchini e dei profughi.

Fra gli elementi da rilevare *positivamente*, vi sono:

- in tutti i testi analizzati sono stati introdotti i temi dell'Educazione alla pace ed al rispetto, tenendo conto soprattutto d'aspetti di carattere *multiculturale* e spesso (in maniera implicita) anche transculturale;
- molti dei brani analizzati si sono rivelati come particolarmente efficaci

[200] Portera A., *L'educazione op .cit.*

per prevenire o contrastare stereotipi e preconcetti;
- le culture "altre" sono quasi sempre presentate in maniera neutra o mettendo in risalto i valori positivi: armonia con la natura, solidarietà, coesione di gruppo, senso di giustizia e quasi tutti i testi fanno largo uso di *fonti iconografiche* (purtroppo di solito senza didascalia) che spesso, oltre che pertinenti, risultano essere molto stimolanti per l'alunno e propositive per l'ulteriore elaborazione degli obiettivi didattici;
- molti libri prevedono opportune indicazioni per gli alunni, permettendo loro di cogliere più a fondo le tematiche affrontate, alcuni testi includono anche spiegazioni di concetti di difficile comprensione, fanno uso dei rimandi ad altre fonti e stimolano la ricerca e l'approfondimento.

D'altro canto dall'indagine è possibile enucleare anche molti *limiti,* fra cui i più importanti sono:
- *poco spazio dedicato alle tematiche in oggetto*: in genere solo circa l'1,5% delle pagine complessive[201];
- presenza d'unità didattiche che, involontariamente, per la scelta dei brani o per mancanza d'indicazioni specifiche, rischiano di ottenere l'effetto opposto di quello dichiarato: la *trasmissione di stereotipi e preconcetti*[202];
- in alcuni brani si continua a trattare di culture diverse in termini di "*popoli primitivi*" e s'impiega il concetto di "*razze umane*" differenti, facendo supporre una gerarchia fra gli esseri umani, magari basata sulla ricchezza economica o sull'industrializzazione;
- quasi totale assenza d'*indicazioni didattiche* per gli insegnanti con obiettivi attinenti all'oggetto dell'indagine ed anche le indicazioni di lavoro per gli alunni sono spesso scarse, poco pertinenti e solo raramente includono riflessioni a carattere almeno multiculturale o transculturale,

[201] Poiché la maggior parte delle unità didattiche si trova nel volume della classe V, si potrebbe anche ipotizzare che la tematica oggetto dell'indagine è, a parere di alcuni curatori, affrontabile solamente a partire dall'ultimo anno della scuola elementare, quando il bambino ha circa dieci anni. Tutto ciò contrasta nettamente con quanto asserito nei Programmi per le scuole elementari, nelle Circolari ministeriali e nelle normative europee, che auspicano un'Educazione multiculturale ed interculturale, contro stereotipi e preconcetti, fin dalla scuola materna.

[202] Spesso gli stereotipi sono velati, più difficili da scoprire. Altre volte la diversità è descritta esplicitamente con valenza negativa e stereotipa, attraverso le caratteristiche esteriori, come il colore della pelle, degli occhi e dei capelli. Talora gli stereotipi si evincono dalle immagini: popolazione nera raffigurata sempre in condizioni di indigenza, eschimesi con abiti tradizionali di fronte all'iglù, altre volte stereotipi e pregiudizi scaturiscono dall'uso non accurato del linguaggio.

persino in presenza di contenuti inerenti all'Educazione alla pace ed alla mondialità o al superamento di pregiudizi;
- numerose unità didattiche (in maniera preponderante quelle per la classe III) tendono a considerare la lettura prevalentemente o esclusivamente da un punto di vista linguistico-formale (apprendimento grammaticale, sintattico, stilistico), a prescindere dagli eventuali contenuti positivi;
- le "culture altre" sono quasi sempre considerate nei loro macroscopici aspetti esteriori e suggestivi: i curatori si limitano all'indicazione del paese (spesso solo il continente) di provenienza, mentre non si menzionano aspetti qualificanti (come economia, sistema culturale, religione, codici espressivi); non compaiono analisi d'organizzazioni politiche e sociali, ma si considerano solo modalità d'aggregazioni generiche quali "popoli" o stigmatizzanti come "tribù";
- molto spesso *mancano proposte per approfondimenti* delle tematiche trattate, rimandi e possibilità di contestualizzazione ed anche la dimensione storica compare raramente, oppure risulta vaga (in genere, si preferisce parlare degli "uomini del tempo antico");
- alcune culture sono state anche descritte mediante "stereotipi positivi", in maniera eccessivamente favorevole, con il rischio di cadere nella *xenofilia*[203];
- prevalenza di *brani estrapolati da libri scritti e pensati esclusivamente per un pubblico adulto e maturo,* abbreviati per motivi di spazio, riferiti ad un contesto storico e sociale degli anni Sessanta-Settanta e con concetti difficilmente comprensibili da un bambino di scuola elementare.

Ma forse uno degli aspetti più negativi dei testi analizzati è il *non aver dato sufficiente rilievo al tema dell'Europa unita*, di non aver incluso letture o rimandi sulle istituzioni europee o sull'importanza di acquisire coscienza della comune cultura europea. Inoltre, nonostante siano presenti molti spunti, i contenuti, gli *obiettivi salienti, forse anche il concetto d'Educazione interculturale, sembrano essere sconosciuti* alla gran maggioranza dei curatori dei testi analizzati[204].

---

[203] Il concetto di xenofilia è stato introdotto, in seguito ad una ricerca longitudinale realizzata in Germania, per indicare il rischio dell'iperidentificazione acritica con i bambini stranieri. Portera A., *Xenofobia,* in *Enciclopedia pedagogica - Appendice AZ*, La Scuola, Brescia 2002.

[204] Solo in un testo analizzato, "Il segreto della lingua", è stato riscontrato un progetto organico inerente la pedagogia interculturale.

Testi di religione

Per quanto concerne i testi di religione esaminati presso il Centro Studi Interculturali, da notare *positivamente* è il fatto che tutti i volumi mostrano una buona cura redazionale[205]. Tutti i testi prevedono indicazioni di lavoro rivolte agli alunni; *l'"altro" è descritto in maniera scrupolosa,* cercando di non trasmettere un'immagine distorta o negativa; l'approccio seguito dedica ampio spazio (fino al 22,6%) a temi soprattutto a carattere *multiculturale*; è sempre citata l'importanza di un'Educazione *alla pace ed alla solidarietà*; sono facilmente evidenziabili anche obiettivi educativi a carattere *transculturale*, che mettono in luce elementi comuni, come il valore generale della religiosità umana. Per quanto riguarda il contatto con l'alterità, è positivo rilevare lo spazio dedicato alle religioni "non cattoliche" esistenti nel mondo, nonché anche alla presenza in Italia di molti lavoratori stranieri con religioni diverse. Tra le religioni "*altre*", *l'ebraismo* occupa molto più spazio rispetto alle altre confessioni. La religione ebraica è citata spesso, quando si affrontano temi connessi al Vecchio Testamento, ma quasi sempre riferendosi al passato: in genere non trovano spazio le persecuzioni degli Ebrei, la costituzione dello stato d'Israele e il conflitto con i palestinesi. Rispetto ai rapporti tra ebrei e cristiani, in quasi tutti i testi analizzati si ammettono le "colpe" dei cristiani per aver perseguitato gli ebrei, si afferma che oggi sono riconosciuti molti elementi che accomunano il giudaismo alla religione cattolico-cristiana e, effettuando soprattutto riferimenti al Concilio Vaticano II ed all'incontro ecumenico d'Assisi, si dichiara la necessità di compiere uno sforzo per superare le incomprensioni passate e manifestare insieme la fede.

Da notare *negativamente* è soprattutto il fatto che i testi, nel complesso, rivelino una (più o meno marcata) *tendenza* prettamente "*etnocentrica*" (tutto è presentato dal punto di vista della religione cattolica). Duole rilevare anche il rischio presente in più unità didattiche di trasmettere *stereotipi e preconcetti*. Purtroppo, in genere, il discorso relativo alle religioni "altre" non è sviluppato adeguatamente, né approfondito: si preferisce spiegare, in maniera "neutra", le caratteristiche delle religioni non cattoliche fornen-

[205] Oltre a molti brani informativi, documenti e cartine, sono presenti numerose immagini, spesso si tratta di fotografie stimolanti, purtroppo quasi sempre prive di didascalia e talvolta anche poco pertinenti.

do informazioni teoriche o esempi di preghiera, e nelle descrizioni sono *privilegiate le religioni monoteiste*. Trovano poco spazio anche altri elementi culturali che potrebbero aiutare a comprendere e contestualizzare meglio quanto espresso a livello religioso. Rammarica soprattutto riscontrare che, nonostante tutti i chiarimenti - persino in volumi complessivamente ben curati - si continui ancora a *adoperare il concetto di "razza*", facendo presupporre l'esistenza di diverse razze umane.

Complessivamente i testi potrebbero senza dubbio essere impiegati per l'Educazione multiculturale oppure transculturale. Nonostante spesso vi siano delle unità che ne pongano le premesse, dispiace constatare il fatto che la *pedagogia interculturale* non sia mai menzionata esplicitamente.

Sussidiari

A. Tentando di effettuare una sintesi generale dei sussidiari oggetto dell'indagine del Centro Studi Interculturali, per quanto concerne la sezione dedicata alla *storia* innanzi tutto è da notare una certa *rigidità nell'impostazione metodologica delle tematiche affrontate*: uno studio che parte dalle grandi civiltà antiche in III, passa per la storia medievale in IV, per concludere con gli eventi d'attualità in V. Tutti i curatori mostrano di aver dedicato molta attenzione all'apparato grafico (strutturazione pagine, fotografie, uso dei caratteri, disposizione dei brani, abbinamento dei colori). Spesso corredano il testo espositivo con una gran quantità di foto (non sempre con didascalie), disegni, grafici, cartine geografiche, documenti. Parecchi testi contengono validi accorgimenti didattici, come linee del tempo, schede riassuntive dei contenuti, approfondimenti relativi alle tematiche trattate o al piano lessicale. Rispetto ai singoli volumi, in quello di classe III in genere sono trattate, in maniera *italocentrica o eurocentrica*, solo le grandi civiltà del Mediterraneo considerate come "appartenenti" alla storia e alla cultura degli alunni italiani: civiltà di Egizi, Sumeri, Ebrei, Fenici, Greci, Etruschi. L'impostazione metodologica del testo di solito privilegia il taglio *sincronico,* mirando ad individuarne le specificità di un determinato periodo, senza effettuare collegamenti con epoche passate o future. Nel volume di classe IV il tema della scoperta delle Americhe è trattato dedicando *poco spazio alle culture delle civiltà precolombiane.* Quasi sempre permane un atteggiamento "*xenofilo"*, tendente a contrapporre l'aggressività e la crudeltà dei conquistatori con aspetti positivi, come "bontà", "semplicità" o "naturalezza", delle popolazioni precolombiane.

In genere, le società *altre* sono introdotte in storia solo quando l'Occidente entra in contatto con loro mediante le guerre, le conquiste, il colonialismo. In alcuni casi sono menzionati o trattati anche i problemi del sottosviluppo e degli squilibri tra Nord e Sud. Molto spesso le informazioni fornite sono eccessive (si privilegia uno *studio mnemonico* ed enciclopedico). A ciò, talvolta, si aggiunge anche la scarsa cura redazionale. Sono carenti i temi che coinvolgono tutti i paesi e tutti gli esseri umani, a prescindere dalla lingua, dalla cultura, dalla religione o dalla nazionalità (come la pace, lo sviluppo, i diritti umani, l'ecologia), dalla cui soluzione dipende la sopravvivenza stessa del genere umano. Duole rilevare che in nessuno dei testi analizzati s'impieghi la *storia come ausilio per l'Educazione alla pace o interculturale*, ma piuttosto essa serve per elencare le guerre, le conquiste, le crudeltà inflitte (magari elevando al ruolo d'eroi i responsabili). In questo modo tali testi, oltre a rispettare solo in parte le normative ministeriali[206] e le indicazioni didattiche sulla storia[207], disattendono anche le normative europee[208] che esortano ad una riflessione sulla storia comune dell'Europa.

B. Per quanto concerne la sezione dedicata alla *geografia* gli aspetti inerenti all'oggetto della ricerca sono inconsistenti nel volume di III ed aumentano man mano che si passa al volume V. In quasi tutti i testi analizzati sono introdotti argomenti di natura *multiculturale* (descrizione di culture diverse; trattazione di temi generali come la pace o l'inquinamento). In genere sono presenti anche glossari, proposte di ricerche e d'approfondimento rivolte agli alunni. Stupisce il fatto che nessuno dei sussidiari ana-

[206] Il D.L. n. 35 del 12/2/93, recita testualmente: «L'obiettivo primario dell'Educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento». Inoltre un passo molto significativo della CM 10394 del 22.1.93 (Messaggio sul razzismo e antisemitismo) afferma: «La scuola dei diritti umani sarà poi una scuola culturalmente più ricca. Il rispetto per le culture delle minoranze e degli altri popoli metterà i nostri giovani a contatto con mondi di millenaria dignità, di grande interesse e di estrema bellezza».

[207] Riguardo alle indicazioni dei Programmi ministeriali del 1985 si afferma che la storia «non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato… prima di essere una narrazione di fatti è la loro ricostruzione sulla base di documenti».

[208] Nell'art. 127 del Trattato di Maastricht si invitano le istituzioni scolastiche a "migliorare la conoscenza e la diffusione della cultura e della storia dei popoli europei".

lizzati impieghi le carte di Peters in cui il globo terrestre sarebbe rappresentato in maniera fedele all'effettiva espansione dei continenti. In tutte le unità didattiche si continuano a proporre le proiezioni di Mercatore, dove i paesi molto industrializzati, soprattutto l'Europa ed il Nord America, risulterebbero più estesi di come lo sono realmente.

Fra gli elementi *negativi*, un appunto dolente concerne l'approccio seguito, spesso di tipo *sincronico*, non tenendo conto degli sviluppi attuali, nonché *l'eccessivo carico di dati ed informazioni* forniti. In genere i sussidiari in analisi mostrano di privilegiare un apprendimento soprattutto enciclopedico: sovrabbondano i testi scritti, ricchissimi di dati e notizie (spesso nozionistiche), a scapito d'altri stimoli. In questa sezione stupisce anche lo *scarso impiego d'immagini*, sia perché insufficienti, sia perché spesso senza didascalia o talvolta persino non congrue con gli argomenti trattati. Inoltre spesso sono riscontrabili *affermazioni stereotipe*, inesatte o si omettono dei dati importanti. Inoltre, complessivamente, duole rilevare che in quasi tutti i testi analizzati sia dedicato *poco spazio ai temi europei*, e dove ciò avviene, si continua a trattare della CEE e del contratto di Roma del 1957, ponendo in rilievo soprattutto gli aspetti economici, senza tenere conto adeguatamente che, a partire dal 1° gennaio 1992, la denominazione "Comunità Economica Europea" (CEE) è stata sostituita con "Unione Europea" (UE) (art. 1 del Trattato di Maastricht).

Ma l'aspetto più dolente riguarda sicuramente la constatazione che quasi mai è fatto un riferimento esplicito alla *pedagogia interculturale*. Spesso i curatori nel complesso si rivelano molto attenti ai problemi sociali ed alla realtà multiculturale e riescono a trattare il tema della differenza culturale in maniera equilibrata, ma in un solo libro è visibile un rimando esplicito all'Educazione interculturale[209].

C. In tutti i sussidiari analizzati nella sezione dedicata agli *studi sociali*, fra gli elementi *positivi* va rilevata l'attenzione alla realtà dell'"altro diverso da me" o alla *convivenza multietnica*. Spesso, specialmente nei volumi di classe V, si tiene anche conto dei gruppi minoritari presenti in Italia, si affrontano temi inerenti all'Educazione ambientale, alla pace, al pluralismo e al rispetto della diversità. Inoltre occorre rilevare favorevolmente

[209] Nel sussidiario "Il paginone" (pp. 58-61), al tema "Europa Unita" è dedicata un'unità didattica. Conclude lo studio della geografia con un brano a carattere interculturale, intitolato "La casa della speranza".

l'attenzione dedicata ad organizzazioni e associazioni presenti sul territorio italiano e internazionale e l'ampio spazio che, nel complesso, è dedicato al tema "Europa". Positivo è anche l'impiego delle fiabe (come elemento transculturale) per permettere all'alunno di ricercare gli elementi che accomunano tutti gli esseri umani della terra.

Fra gli aspetti negativi rincresce constatare che, spesso in maniera inconsapevole, si continuano a trasmettere *stereotipi e preconcetti*; in molti testi permane una *visione etnocentrica* (italocentrica o eurocentrica); e dell'Unione Europea spesso si privilegia l'aspetto economico, a scapito delle implicazioni umane e sociali e quasi nessun testo accenna all'Unione Europea. Infine, oltre alla *mancanza d'obiettivi didattici prettamente interculturali*, anche in questa sezione si rileva un eccessivo carico di dati, informazioni ed elenchi, nonché un frequente impiego di *concetti astratti* (di difficile comprensione per l'età dell'alunno) quasi sempre senza opportuna spiegazione. Rammarica la generale tendenza ad esprimere in maniera fortemente (eccessivamente) *concisa* dei concetti complessi e difficili da capire.

2.Confronti con i risultati della ricerca realizzata dall'IRRE Marche

Cercando di confrontare succintamente i risultati fra le due ricerche emerge il seguente quadro.

- *Libri di lettura*. Complessivamente sono da confermare la maggioranza degli aspetti negativi e positivi. In negativo colpisce particolarmente la presenza di stereotipi e pregiudizi a più livelli, il perseverare nell'impiego di un metodo normativo ed assertivo che non favorisce un pensiero aperto, problematico e complesso, nonché il non prestare attenzione alla pregnanza valoriale dei messaggi contenuti in alcune unità didattiche. Fra gli aspetti più favorevoli sono da notare specialmente la presenza di "esercitazioni d'empatia", l'aumento d'esercizi e indicazioni tese a favorire il dialogo culturale, nonché l'aumento d'autori esperti d'Educazione interculturale, quali G. Favaro, V. Ongini, D. Montanari, R. Giusti, F. Lazzarato e di sezioni dichiaratamente interculturali. In sintesi, da un canto occorre prendere sul serio le affermazioni di G. Cipollari nel precedente capitolo: "l'invito rivolto alla scuola ad assumere come impegno progettuale il dialogo interculturale non incide ancora su una revisione della monocultura di fondo. L'ottica prevalente resta - nei migliori dei casi - quella dell'accoglienza, del multi e transculturalismo per degenerare talvolta in strategie

di tipo assimilazionista o in visioni xenofile che non aiutano alla costruzione dell'incontro". Dall'altro occorre, tuttavia, accogliere positivamente l'aumento dei contenuti e delle finalità specificamente interculturali nei testi di lettura.

- *Libri di religione*. Anche rispetto ai risultati fra i testi di religione analizzati nelle due ricerche è possibile scorgere una forte affinità. Innanzi tutto in tutti i testi si riscontra l'attenzione alle indicazioni ministeriali, circa il rispetto nei confronti delle persone che vivono scelte religiose diverse o che non aderiscono a nessun credo religioso; in genere emerge un'immagine positiva dell'*altro,* sia questi non cattolico o non cristiano e gli obiettivi sono principalmente in linea con l'Educazione multiculturale. Da entrambe le ricerche emerge che: tra le religioni non cattoliche sono privilegiate quelle monoteiste ed in particolare quella ebraica, cui sono dedicati più brani; la presentazione è prevalentemente etnocentrica, spesso anche xenofila; s'impiega il metodo del confronto comparativo. Anche dai libri maggiormente adottati nelle Marche, i testi non prendono per niente in considerazione i soggetti *che non aderiscono a nessun credo religioso;* si tende a considerare poco le religioni orientali, si definiscono "primitive" quelle animiste e s'ignora chi si professa ateo. Tuttavia è da notare *positivamente* il forte aumento d'unità didattiche tese dichiaratamente all'avvio *all'Educazione interculturale*, al dialogo nel pieno rispetto delle diverse fedi.

- *Sussidiari*. Pur riscontrando numerose somiglianze fra i sussidiari analizzati nelle due ricerche è anche possibile cogliere numerose differenze.

Per quanto attiene alla sezione <u>*storia*</u> duole rilevare che, anche negli ultimi anni, le case editrici non hanno accolto l'innovazione didattica, disattendendo ai Programmi dell'85 che invitavano a costruire la storia mediante "quadri di civiltà" e con "il telaio cronologico a maglie larghe": si continua a seguire una rigida ottica cronologica, con taglio italocentrico o eurocentrico. A tutt'oggi si tende a favorire un approccio meramente di stampo tradizionale (trasmissivo), una logica "*separatista"* della divisione dei contenuti in discipline rigide. Poco impiegati o sconosciuti sembrano l'approccio euristico, la promozione dell'interdisciplinarietà, il decentramento. Nonostante prevalgano le visioni multi o transculturali, tuttavia, è da rilevare con estrema positività l'aumento di presenza di rubriche didattiche che favoriscono esercizi di decentramento cognitivo, d'empatia nei confronti "dell'altro", di ricerca e di dibattito: obiettivi propri della

pedagogia interculturale.

Rispetto alla *geografia*, nonostante permangano molti problemi e limiti (impostazione rigida e tradizionale, visione etnocentrica, promozione di una geografia descrittiva più che esplicativa, utilizzo di cartine di Mercatore, presenza di pedagogia compensatoria, approccio nozionistico, presenza di stereotipi e pregiudizi), nei sussidiari più recenti è da notare un netto aumento dei contenuti e finalità vicini all'Educazione interculturale (come la presenza della rubrica "Occhi aperti sul mondo-intercultura"; oppure il concetto di cultura dinamico e legato ai bisogni specifici d'ogni popolo, promosso nel sussidiario "Sapere e saper fare").

Anche nella sezione *studi sociali* si riscontrano molte conferme dei risultati precedenti, quali l'articolazione tradizionale degli argomenti, la visione etnocentrica, la rigidità dell'impianto di fondo, la presenza di stereotipi e preconcetti (nel descrivere un'Africa *tutta* povera rappresentata da bambini dalle vesti stracciate; o nel considerare i concetti di razza ed etnia come equivalenti). Tuttavia si riscontra un aumento d'indicazioni e contenuti volti alla convivenza democratica, all'Educazione al dialogo, all'empatia, temi chiavi per l'Educazione interculturale.

3. Riflessioni pedagogiche

I concetti di "Educazione interculturale" e di "pedagogia interculturale" rappresentano, a tutt'oggi, la risposta didattica più idonea all'aumento di mobilità degli esseri umani, alla globalizzazione delle forme di vita, alla crescente complessità sul piano linguistico, religioso e culturale. Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire *rivoluzionario* nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente in termini di rischio, di disagio o di malattia: per la prima volta nella storia educativa comunitaria la scolarizzazione dei figli dei lavoratori immigrati negli stati membri avviene prendendo atto della continua evoluzione, della *dinamicità* delle singole culture e delle singole identità; per la prima volta nella storia della pedagogia, l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'opportunità d'arricchimento e di crescita personale e collettiva che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Sebbene sussistano numerose norme, indicazioni e direttive mondiali

(Unesco), europee (Consiglio d'Europa) ed italiane (Leggi e decreti ministeriali) concernenti l'Educazione interculturale, nonostante sempre più studiosi ed insegnanti abbiano fatto propri finalità e contenuti del nuovo paradigma pedagogico, dai risultati d'entrambe le ricerche emerge che nella scuola, mediante i libri di testo adottati, si continua a forgiare o rinforzare etnocentrismi, stereotipi e pregiudizi, con il rischio di evocare fenomeni d'intolleranza, di razzismo e di xenofobia. Pur evidenziando un notevole miglioramento, nel senso che, rispetto al passato, i libri di lettura dedicano più spazio e sezioni ai temi dell'Educazione interculturale, pur essendo aumentati i casi in cui si citano le fonti di brani e immagini, pur presentando un maggiore numero d'autori italiani ed esperti del settore di riferimento, a tutt'oggi permangono numerosi ostacoli, limiti e trappole. Nel complesso permane una visione etnocentrica, multiculturale o transculturale, si promuovono stereotipi, pregiudizi e forme d'assimilazionismo, è riscontrabile sia la tendenza alla xenofobia sia alla xenofilia.

Sintetizzando i risultati della ricerca, sul piano pedagogico, occorre innanzi tutto precisare che molte delle imperfezioni e delle lacune riscontrate nei libri di testo non sono imputabili ai curatori o agli editori, ma ai Programmi ministeriali, alla concezione stessa delle discipline. Nonostante le indicazioni dell'Unesco[210] circa l'importanza, a scuola, nella società complessa, pluralistica e multiculturale, di non "fornire ad un bambino all'inizio della sua vita un bagaglio di conoscenze al quale possa attingere per il resto della vita", bensì di metterlo in grado di *imparare ad imparare*, nella scuola italiana ci si preoccupa soprattutto di affrontare più temi possibili nel minor tempo possibile. Spesso si dimentica che per l'educando, durante gli anni dell'istruzione di base o elementare, non è importante il sapere "tutto" (e neanche "il più possibile", magari solamente in maniera mnemonica e ripetitiva), ma acquisire le peculiarità del metodo scientifico, sviluppando sicurezza, autostima, adeguata fiducia in se stessi (nelle proprie capacità d'apprendimento) e nel mondo esterno: è molto più rilevante sia l'imparare *ad essere,* sia l'imparare *a vivere insieme con gli altri,* a prescindere dalla nazionalità, dalla religione, dal colore degli occhi o della pelle. Pertanto, a scuola i libri di testo dovrebbero costituire il mezzo, il pretesto,

[210] Delors J., *Learning the Treasure within*, Unesco, 1996: trad. it., *Nell'educazione un tesoro,* Armando, Roma, 1997, pag. 80.

per affinare e promuovere non solo le forme d'intelligenza vicine a quella ipotetico-deduttiva, ma, facendo tesoro delle nuove scoperte nel settore psicologico[211], anche quella emotiva (l'educazione ai sentimenti), sociale (il vivere assieme, il cooperative learning), corporeo-cinestetica (l'attività fisica, il movimento e non le lezioni teoriche), musicale (fare e ascoltare musica: cantare, suonare qualche strumento), trascendentale (non solo educazione religiosa, ma anche educazione morale e assiologica). Basterebbe qui richiamare i tre precipui obiettivi educativi del *vero* (in senso della rigorosità del metodo scientifico, della capacità della falsificazione), del *bene* (morale), del *bello* (riscoprire la componente estetica, il piacere del mondo e della vita) di cui parla H. Gardner[212].

In forza di ciò, accanto alla qualità del libro di testo, risulta fondamentale l'uso che riesce a farne l'insegnante. L'insegnante è il vero tramite, l'autentico "mediatore" tra contenuti e proposte del libro e alunno. Solo l'insegnante può conoscere i reali bisogni e le specifiche esigenze dei singoli alunni o della classe. Mediante le sue competenze scientifiche e professionali, ma anche le sue doti personali, la sua apertura, l'umanità, la capacità di riconoscere stereotipi e pregiudizi, può impiegare i contenuti del testo per promuovere in classe l'interazione, il dialogo e la riflessione, innescando uno sviluppo verso la consapevolezza e il rispetto reciproco. In tal senso, si attesta come decisivo il momento della loro *formazione* iniziale, come opportunamente per ora si cerca di rendere sempre più serio ed approfondito. Tuttavia, accanto alle conoscenze sul piano pedagogico e didattico, altrettanto decisive diventano pure le sue doti umane, anche nel senso di stabilità psicologica, e la disponibilità di acquisire – anche per il tramite d'opportuni corsi d'aggiornamento e di formazione continua – quelle caratteristiche indispensabili alla comunicazione interculturale nella società complessa, come il saper pensare con la propria testa, il dialogo, il confronto paritetico, la gestione interculturale dei conflitti.

---

[211] Gardner H., *Intelligenze multiple* (trad. dall'inglese), Anabasi, Milano, 1993.
[212] Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 2001.

Bibliografia

Abdallah M.-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle.* INRP, La Sorbonne, Paris, 1986
Ausubel D., *Educazione e processi cognitivi*, F. Angeli, Milano, 1978
Baldacci O., *Educazione geografica permanente*, Patron, Bologna, 1987
Baldacci O., *Il pensiero geografico*, Scuola editrice, Brescia, 1975
Bamberg R., "Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick", *i*n R. Olechowski (a cura di), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt, 1995
Bettacini C., "Appunti sull'indagine relativa alla scheda di analisi strutturale dei libri di testo", in Salviati C. I. (a cura di), *Libri di testo dopo la riforma*, Sagep, Genova, 1994
Bruley E. e Dance E. H., *A history of Europe?,* Sijthoff, Leyden, 1960
Brusa A., *Guida al manuale di storia,* Roma, 1993
Brusa A., *Il programma di storia,* Scandicci (FI), 1991
Brusa A.,*World history: il racconto del mondo*, Milano, 1997
Brusa A. e Cajani L., in *L'Africa nella storia mondiale*, saggio depositato presso l'IRRE Marche
Cambi F., *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-990,* Milano, 1992
Cavalli Sforza L. e F., *Chi siamo. La storia della diversità umana*, Mondadori, Milano, 1993
Ceserani R., *La ricerca letteraria e la contemporaneità,* Torino, 1998
Damiano E., *Atti del Corso di Formazione per Formatori di Formatori*, Recanati (MC), 2001, depositati presso CVM di Ancona
Damiano E., "Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo", in *L'educazione del cittadino*, La Scuola, Brescia, 1990
Damiano E., *Epistemologia e didattica: analisi di curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, 1991
Damiano E., *Guida alla didattica per concetti*, Juvenilia, Milano, 1995
Damiano E., *Homo Migrans: discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola,* F. Angeli, Milano, 1998
Damiano E., *La casa di Salomone. Sussidiari per la scuola elementare*, A. Mondadori, Milano, 1998
Damiano E., *La sala degli specchi. Pratiche scolastiche di Educazione Interculturale in Europa*, F. Angeli, Milano, 1999
Dance E. H., *The place of history in secondary teaching,* Harrap, London, 1970
Delors J., *Learning the Treasure within*, Unesco, 1996: trad. it., *Nell'educazione un tesoro,* Armando, Roma, 1997

Demetrio D. e Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
Eden S., "Evaluation of Learning Material", in *Internationale Schulbuchforschung*, n.6, 1984
Falteri P., *Interculturalismo e immagini del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, Quaderni di Eurydice, Roma, 1993
Flores D'Arcais G., "Cultura", in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni Paoline, Roma, 1982
Frigessi-Castelnuovo D. e Risso M., *A mezza parete*, Einaudi, Torino, 1982
Gardner H., *Intelligenze multiple* (trad. dall'inglese), Anabasi, Milano, 1993
Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano, 2001
Genicot L., *Religion in history textbooks,* Council of Europe, Strasbourg, 1974
Gnisci A., *La letteratura italiana della migrazione*, Roma, 1998
Gnisci A., *Noialtri europei,* Roma, 1991
Gusso M., *Il laboratorio di didattica della storia,* Cesena, 1994
Gusso M., *Ipotesi sull'insegnamento della storia nella scuola secondaria superiore riformata*, Milano, 1980
Güttler P. O., *Sozialpsycologie. Einstellungen, Vorurteile, einstellungsänderungen,* 2.Aufl., Oldenbourg, München, 1996
Holsti O. R., *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison-Wesley Reading, 1969
Kapsalis A. e Charalambous D., *Schulbüchern. Institutionelle Entwickung und zeitegenössische Problematik,* Ekfrasi, Athen, 1995
Kapsalis A. e Dervisis S., "L'immagine degli "altri" nei libri di testo dei Paesi balcanici", in L. Secco, A. Portera (a cura di), *L'educazione umanistica interculturale nelle agenzie educative*, Padova, CEDAM, 1999
Knechtges Th., "Das Thema „Europäische Integration" in Schulbüchern", in Lehmann H. G. (Hrsg.), *Die Europäische Integration in der interdisziplinären Leherebildung*, Europa Union Verlag, Bonn, 1991
Krippendorff K., *Content Analysis. An introduction to Its Methodology*, Sage, Beverly Hills, 1980
Mancini R., "L'etica come luogo massimo", in Cipollari-Filipponi, *La ricerca didattica per un'etica interculturale*, Emmepiesse, Ancona, 2000
Mancini R. e AA.VV., *Le etiche della mondialità*, Cittadella editrice, Assisi, 1996
Marchant E. C., *Geography teaching and the revision in geography textbooks and atlases,* Council of Europe, Strasbourg, 1967
Marchant E. C., The *countries of Europe as seen by their geographers,* Harrap, London, 1970
Marini R., "Una ricerca sugli stereotipi: l'immagine degli altri popoli nei sussidia-

ri", in *Scuola e città. Proposte per un'educazione interculturale*, n.10, Tecnodid, Bari, 1992
Mattozzi I., *Contro il manuale, per la storia come ricerca: l'insegnamento della storia nella secondaria superiore*, Bologna, 1995
Mattozzi I., *Educare con la storia: percorsi didattici di storia locale per la scuola elementare*, Bergamo, 1998
Mattozzi I., *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza, 1990
Merten K., "Inhaltanalyse. Einführung" in *Theorie, Methode und Praxis*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996
Moltmann J., in *La giustizia crea futuro*, Queriniana, Brescia, 1990
Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000
Morin E., *Terra-patria,* Cortina, Milano, 1994
Nanni A., *Decostruzione e intercultura,* EMI, Bologna, 2001
Nanni A. e Economi C., "La didattica interculturale della storia" in *Quaderni di interculturalità*, n.3, EMI, Bologna, 1997
Nanni A. e Surian A., *La geografia si può rinnovare*, ASAL, Roma, 1995
Novak J., *L'apprendimento significativo*, Erikson, Trento, 2001
Orlando Cian D. (a cura di), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica,* Gregoriana, Padova 1992
Panikkar R., *Il daimon della politica: agonia e speranza,* Dehoniane, Bologna, 1994
Pedemonte G. M., "Una griglia per l'analisi 'strutturale' dei sussidiari della scuola elementare: alcune riflessioni sui criteri di costruzione", in C. I. Salviati (a cura di), *Libri op. cit.*
Pinto Minerva F., *L'intercultura,* Laterza, Bari, 2002
Portera A., "Bisogni e modalità di risposte in contesto multiculturale", in Dal Ferro, *Cittadini senza frontiere*, Rezzara, Vicenza, 1997
Portera A., "Disagi psicosociali in emigrazione e pedagogia interculturale" in *Pedagogia e Vita*, n. 6, 1994, pp. 67-89
Portera A., "Identità culturale", in *Enciclopedia pedagogica-Appendice AZ*, La Scuola, Brescia, 2002
Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare,* Cedam, Padova, 2000
Portera A., "Nuovi sviluppi e limiti della pedagogia interculturale", in *Pedagogia e Vita*, n. 5, 1999
Portera A. (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa,* Vita e Pensiero, Milano, 2003
Portera A., *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, F. Angeli, Milano, 1999
Portera A., "Xenofobia", in *Enciclopedia pedagogica-Appendice AZ*, La Scuola, Bre-

scia, 2002
Romagnoli L., "L'esperienza di una scuola: i sussidiari adottati nell'anno 91/92 nel circolo didattico S. G. Battista di Genova", in Salviati C. I. (a cura di), *Libri op. cit.*
Rogers C. R., "A theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships", in Koch S., *A Study of a Science*, Vol. III, New York, 1959
Salkie R., *Text and Discourse Analysis*, Routledge, London, 1995
Salviati C. I. (a cura di), *Libri di testo dopo la riforma*, Sagep, Genova, 1994
Schüddekopf O. E., *History teaching and history textbook revision,* Council of Europe, Strasbourg, 1967
Stein G., *Schulbuchwissen, Politik und Paedagogik*, Kastellaun, Hunsrueck, 1977
Unesco, *Introdution aux études interculturelles,* Paris, Unesco, 1980
Unesco, *La compréhension internationale à l'école,* Paris, Unesco, 1965
Watzlawick, P., Beavin J. H. e Jackson D., *Pragmatica della comunicazione umana,* Astrolabio, Roma, 1971
Weinbrenner P., "Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung", in R. Olechowski (a cura di), *Schulbuchforschung*, Lang, Frankfurt, 1995
Xochellis P., Kapsalis A. et allii, *Schulbücher der Balkan-Länder. Das Bild des Nachbarn in den Schulbüchern der Muttersprache und der Geschichte*, Pened, Thessaloniki, 1997
Zolo D., *Cosmopolis. La prospettiva del governo mondiale*, Feltrinelli, Milano, 1995.

Appendice

1. Docenti ricercatori

Agostinelli Paola	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Alessandrini Maria	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Baggio Dirce Sutera	Direzione Didattica Novafeltria (Pu)
Ballanti Emanuela	Istituto Comprensivo Fabriano (An)
Bartolini Domenica	Direzione Didattica Novafeltria (Pu)
Berardi Alessandra	Istituto Comprensivo Pergola (Pu)
Bruschi Elisabetta	Istituto Comprensivo Falconara Centro (An)
Capriotti Ornella	Direzione Didattica Centobuchi (Ap)
Carini Susanna	Istituto Comprensivo Castelfidardo (An)
Casali Giacomina	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Cecchini Federica	Istituto Comprensivo Jesi-Monsano (An)
Chiloiro Anna Maria	Istituto Comprensivo Urbino (Pu)
Chiodi Albertina	Istituto Comprensivo Jesi-Monsano (An)
Ciarrocchi Anna Maria	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Coclite Giuseppina	Direzione Didattica Centobuchi (Ap)
De Fulgentis Elvi	Direzione Didattica Centobuchi (Ap)
De Luca Pierangela	Istituto Comprensivo Calcinelli (Pu)
Di Pasquale Colomba	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Eusebi Silvana	Direzione Didattica Novafeltria (Pu)
Faggi Silvia	Istituto Comprensivo Pergola (Pu)
Fioretti Marisa	Istituto Comprensivo Chiaravalle (An)
Firmina Caponi	Istituto Comprensivo Monte San Giusto (Mc)
Gaudini Giuliana	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Gianturco Alessandra	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Gobbi Paola	Istituto Comprensivo Chiaravalle (An)
Guazzarrini Emma	Direzione Didattica Novafeltria (Pu)
Leoni Simonetta	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Lucarelli Nadia	III Circolo Didattico S. Benedetto del Tr. (Ap)
Manenti Veronica	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Marini Annibale	Istituto Comprensivo Roccafluvione (Ap)
Martorano Maddalena	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Massaro Paola	Istituto Comprensivo Pascoli Urbino (Pu)
Mauloni Liliana	Direzione Didattica Centobuchi (Ap)
Menichelli Tiziana	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Nalmodi Alessandra	Circolo Didattico Recanati (Mc)

Nardi Bruna	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Pacini Alessandra	Istituto Comprensivo Chiaravalle (An)
Pantella Anna Rita	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Pierluigi Maria	Istituto Comprensivo Monte San Giusto (Mc)
Rossi Clara	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Sbatella Carla	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Sciarroni Franca	Istituto Comprensivo Grottammare (Ap)
Senesi Paola	Circolo Didattico Recanati (Mc)
Sgalippa M. Teresa	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Spaccia Silvana	Istituto Comprensivo Jesi: Monsano (An)
Spinelli Anna Maria	III Circolo Didattico S. Benedetto del Tr. (Ap)
Tassella Ada	Circolo Didattico Grottammare (Ap)
Trufelli Rosanna	Istituto Comprensivo Fano (Pu)
Vanenti Veronica	Direzione Didattica Novafeltria (Pu)
Virgili Lucilla	Istituto Comprensivo Petritoli (Ap)
Vitali Novella	Istituto Comprensivo Porto Recanati (Mc)
Zappi Francesca	Istituto Comprensivo Falconara Centro (An)

2. Testi per la scuola elementare adottati nella Regione Marche nell'anno scolastico 2002-2003

• Libri di Lettura*

TITOLO	AUTORE	CASA EDITRICE	QUANTITÀ DI ADOZIONI	CLASSI DI ADOZIONE
L'altalena delle parole	Magon	Cetem - MI	50	Primo ciclo
Io leggo verde	Speciale	Atlas - BG	49	Quarta e Quinta
Letture OK	Quadri Vergani	Cetem - MI	45	Terza e Quarta
Mi piace un sacco	Ferrari Tonolini	Atlas - BG	42	Prima
Boscomignolo	AA.VV.	Giunti - FI	41	Primo ciclo
Il bosco delle storie	Chiara Zanchi	De Agostini - MI	41	Terza
Rosso fragola	Ceccarelli	Raffaello - AN	41	Terza e Quarta
Il Viaggio	AA.VV.	Fabbri - MI	36	Prevalentemente in Quinta
Il filo di Arianna	Ceccarelli	Raffaello - AN	35	Quarta e Quinta
Giallo verde blu	Amulfi Ribaudo	Il Capitello - TO	33	Primo ciclo
Mago Magù	AA.VV.	Ardea - NA	33	Primo ciclo
Leggere per leggere come	AA.VV.	Piemme - AL	27	Quarta e Quinta
Pronto leggiamo?	Chiara Zanchi	De Agostini - MI	27	Prevalentemente in Seconda
Cucù	Sonzogni Spini	Atlas - BG	26	Primo ciclo

Giallo sole	Bartoli Giugni	Fabbri - MI	26	Quinta
Fuochi d'artificio	Casadei Cortini	Raffaello - AN	25	Terza
Una tira L'altra	Fortunato	Minerva Italica - BG	25	Prevalentemente in Quarta
Liberamente	Crescini	La Scuola - BS	23	Terza e Quarta
La tavola rotonda	Balocco	Giunti - FI	21	Terza e Quarta
Micio Mao e gli altri	Magon	Cetem - MI	18	Prima
Nel Blu	Peccianti	Giunti - FI	18	Quarta e Quinta
Parole per raccontare	AA.VV.	La Scuola - BS	18	Prevalentemente in Seconda
Quelli che leggono	Speciale	Atlas - BG	18	Terza
Tam tam letture	AA.VV.	Giunti - FI	18	Terza
Un tuffo nelle parole	AA.VV.	Il Capitello - TO	18	Terza e Quarta
Viaggio nelle parole	Manacorda	Cetem - MI	18	Quinta
Piccolo Mago	Valdiserra	Giunti - FI	17	Prima
Il Cantastorie	AA.VV.	Il Capitello - TO	16	Prevalentemente in Quinta
Viaggio nel testo	Zoi	La Scuola - BS	15	Primo ciclo
Bravissimi	AA.VV.	La Scuola - BS	14	Terza
Il coniglio coraggioso	Ventriglia	Signorelli - MI	14	Primo ciclo

Magico Romeo	AA.VV.	Piemme - AL	14	Prima
Per filo e per sogno	Bertarini	Elmedi - MI	14	Terza
Un gufo per amico	AA.VV.	Fabbri - MI	14	Terza
A spasso con le parole	AA.VV.	De Agostini - MI	13	Quarta e Quinta
Ciao lettore	Rubando Stanzani	Signum - PD	13	Prevalentemente in Quinta
Colibrì	Manacorda	Cetem - MI	13	Terza
Pista di lavoro	Planca	La Scuola - BS	13	Prevalentemente in Quinta
Sfoglialibro	Lanzetta Turrini	Piccoli - TO	11	Terza e Quarta
L'isola azzurra	Ceriachi Gara	Raffaello - AN	10	Seconda

*Sono state riportate solo le adozioni superiori a 10 unità.

• Libri di Religione*

TITOLO	AUTORE	CASA EDITRICE	FREQUENZA DI ADOZIONE	CLASSI DI ADOZIONE
Parliamo di Dio	AA.VV.	Il Capitello - TO	223	Primo e secondo ciclo
Risplende una gioia	AA.VV.	Raffaello - AN	159	Primo e secondo ciclo
Quale gioia	AA.VV.	Atlas - BG	100	Primo e secondo ciclo
A come amore	AA.VV.	Piemme - AL	73	Prevalentemente in Seconda ed in Quarta
Prima un filo d'erba	Dondi Tani	Emi - BO	70	Primo e secondo ciclo
Nuovo quale gioia	Fragassi	Atlas - BG	67	Primo e secondo ciclo
Meraviglie di Dio	AA.VV.	Piemme - AL	60	Primo e secondo ciclo
Come l'albero	Dondi Tani	Emi - BO	56	Prevalentemente in Seconda ed in Quarta
L'amore più grande	Ferraresso	Eli European - MC	56	Prevalentemente in Prima ed in Terza
Stella cometa	Cardinali Contadini	Raffaello - AN	43	Primo e secondo ciclo
Come gocce di rugiada	Grassi Sgarella	Piccoli - TO	42	Prevalentemente in Prima ed in Terza
A braccia aperte	Dondi Tani	Emi - BO	41	Primo e secondo ciclo
La gioia di vivere	Rezzaghi	La Scuola - BS	40	Prevalentemente in Prima ed in Terza
Colori della vita	Sicomoro	Piemme - AL	36	Primo e secondo ciclo
Azzurro cielo	Amighetti Bertoluzzi	Theorema - MI	35	Prevalentemente in Seconda ed in Quinta
Il mantello di Dio	Kanneiser	CED/EDB - BO	32	Primo e secondo ciclo

* Sono state riportate solo le adozioni superiori a 30 unità.

• **Sussidiari***

TITOLO	AUTORE	CASA EDITRICE	FREQUENZA DI ADOZIONE	CLASSI DI ADOZIONE
Scacco Matto	AA.VV.	Raffaello - AN	96	Terza e quarta
Sapere e saper fare	AA.VV.	Giunti - FI	80	Terza e quarta
Io scopro	AA.VV.	Giunti - FI	68	Quarta e quinta
Progetto Domino	AA.VV.	Fabbri - MI	50	Terza
Sito scuola	AA.VV.	De Agostini - MI	45	Quarta e quinta
Perché	AA.VV.	Giunti - FI	41	Terza
Come Robinson	AA.VV.	Il Capitello - TO	40	Terza
Parole chiave	AA.VV.	Atlas - BG	39	Quarta e quinta
Duemila più	Magon	Cetem - MI	37	Quinta
Genius	AA.VV.	Raffaello - AN	34	Terza

* Sono state riportate solo le adozioni superiori a 30 unità.

3. Griglia d'Analisi

GRIGLIA DI ANALISI

TESTO _____

AREA DISCIPLINARE _____

I. INDICATORI STRUTTURALI

1. ***Unità d'analisi***

1.1. Unità Didattica _____

n. pagine_____

2. ***Tipologia di testo***

2.1. testo verbale	sì	no
2.2. foto	sì	no
2.3. disegno	sì	no
2.4. rappresentazione cartografica	sì	no
2.5. grafici/tabelle	sì	no
2.6. presenza di didascalia	sì	no

3. ***Generi espositivi***

3.1. testo espositivo (informazioni fondamentali)	sì	no
3.2. testo narrativo o poetico	sì	no
3.3. fonte o documentazione	sì	no
3.4. indicazioni di lavoro (per alunni)	sì	no

4. ***Obiettivi didattici***

4.1. sono riportati gli obiettivi didattici ad utilizzo dell'insegnante? sì no
4.2. si riferiscono all'educazione interculturale? sì no

Giudizio complessivo _____

_____

_____

II. INDICATORI CULTURALI

5. ***Descrizioni delle culture***

a. pacifica sì no
b. bellicosa sì no
c. competitiva sì no
d. irreale (ambienti antropici rassicuranti) sì no
e. realistica (ambienti antropici non rassicuranti) sì no

5.1. Come ci si riferisce alla cultura *altra*
(segnare con una x accanto alle voci interessate)
a. diversa in senso neutro
b. arretrata (qualificazione per carenza)
c. subalterna/sfruttata
d. portatrice di valori (valenza positiva per
e. tradizione, specifici tratti culturali)
f. originale/esotica
g. naturale

Giudizio parziale _____

_____

5.2. Come ci si riferisce alla cultura italiana
(segnare con una x accanto alle voci interessate)
a. in senso neutro
b. portatrice di valori
c. portatrice di disvalori
d. sviluppata/superiore
e. pacifica
f. bellicosa
g. competitiva

Giudizio parziale _____
_____

5.3. Elementi forniti rispetto alla cultura *altra*

a. menziona l'ambiente naturale in relazione agli insediamenti umani	n.	p.	a.	m.[214]
b. parla dell'economia e dei suoi settori fondamentali	n.	p.	a.	m.
c. tratta la cultura materiale	n.	p.	a.	m.
d. prende in considerazione la cultura (intesa come struttura complessiva e come insieme di classi, ruoli, istituzioni)	n.	p.	a.	m.
e. menziona il sistema politico	n.	p.	a.	m.
f. menziona l'aspetto religioso	n.	p.	a.	m.
g. menziona i sistemi espressivi	n.	p.	a.	m.

Giudizio parziale_____
_____

[214] n. = niente; p. = poco; a. = abbastanza; m. = molto.

5.4. Come è proposto il modo di vivere *altro*

a. le persone sono descritte con rispetto	n.	p.	a.	m.
b. difetti e virtù sono caratteristiche della "razza"	n.	p.	a.	m.
c. il modo di vivere è descritto scrupolosamente	n.	p.	a.	m.
d. il modo di vivere è diverso ma valido	n.	p.	a.	m.
e. il modo di vivere è descritto in maniera etnocentrica	n.	p.	a.	m.
f. si rispetta la scala di valori degli altri popoli	n.	p.	a.	m.

Giudizio parziale _____
_____

5.5. I valori quali democrazia, libertà, convivenza pacifica, rispetto sono considerati

a. come un passo importante per lo sviluppo del vivere civile	sì	no
b. come un fatto di scarsa importanza	sì	no

Giudizio parziale _____
_____

5.6. Sono trasmessi

a. ideali (quali?)
_____

b. valori (quali?)
_____

c. simboli (quali?)
_____

d. altri messaggi (quali?)
_____

Giudizio parziale _____
_____

5.7. Qual è l'atteggiamento della cultura "italiana" verso la cultura *altra*
(segnare con una x accanto alle voci interessate)
a. ostilità /paura
b. comprensione
c. riconoscimento
d. esaltazione generica
e. paternalismo
f. dominio
g. sfruttamento
h. cooperazione

Giudizio parziale_____
_____

5.8. Gli elementi della cultura "nostra"
- politici, economici, sociali, culturali - sono presentati
(segnare con una x accanto alle voci interessate)
a. separati
b. indipendenti
c. interdipendenti
d. in relazione sistemica

Giudizio parziale_____
_____

5.9. Nel presentare lo sviluppo della "nostra" civiltà è considerato (segnare con una x accanto alle voci interessate)
a. l'apporto di tutte le classi sociali
b. di alcune
c. se alcune, quali_____
d. l'apporto di altre culture o religioni
e. se sì, quali_____

Giudizio parziale_____
_____

5.10. I contatti fra le culture sono:

a. geografici	sì	no
b. commerciali (pacifici)	sì	no
c. militari	sì	no
d. coloniali	sì	no
e. immigrazione/emigrazione	sì	no
f. linguistici	sì	no
g. imposti da organizzazioni mondiali	sì	no
h. nell'ambito di progetti di cooperazione	sì	no
i. nell'ambito dell'Unione Europea	sì	no
l. di sfruttamento delle risorse	sì	no

Giudizio parziale_____
_____

5.11. I confini sono descritti come:

a. limiti geografici	sì	no
b. limiti politici	sì	no
c. come passaggio da una cultura all'altra	sì	no
d. come una porta aperta all'altro	sì	no
e. non sono menzionati	sì	no

Giudizio parziale_____
_____

Giudizio complessivo_____
_____
_____

6. ***Europei ed Europa***

6.1. L'Unità d'Analisi tratta i grandi temi che hanno coinvolto tutta l'Europa? (Cristianesimo, nascita degli Stati Nazionali, movimenti politici sociali, industriali, guerre...)

a. descrivendoli solo dal punto di vista dell'Italia	sì	no
b. come movimenti comuni ma accentuando l'attenzione sugli effetti prodotti in Italia	sì	no
c. mirando l'attenzione sul paese d'origine del movimento	sì	no
d. prendendolo in considerazione nella sua globalità	sì	no

Giudizio parziale_____
_____

6.2. Il concetto di "Europa" è usato:

a. correttamente, spiegandone nascita, evoluzione e sviluppi	sì	no
b. descrivendone la sua importanza storica, culturale, sociale, geografica	sì	no
c. in modo generalizzato, astratto, senza storia	sì	no
d. in modo critico proponendo spunti di ricerca e di riflessione	sì	no

Giudizio parziale_____
_____

6. 3. L'Unità d'Analisi tratta la storia dell'Europa (dal trattato di Roma)

a. considerando il nuovo ordine mondiale (flussi migratori ecc…)	sì	no
b. considerando le relazioni UE-USA, UE-ex Unione Sovietica, Nord-Sud	sì	no
c. considerando i problemi d'ordine sovranazionale (ecologia, lavoro…)	sì	no
d. in una nuova visione dell'Europa comune	sì	no

Giudizio parziale_____
_____

7. ***Impostazione metodologica del testo***

7.1. Il testo è trattato secondo una dimensione		
a. sincronica	sì	no
b. diacronica	sì	no
c. comparativa	sì	no
7.2. I contesti sono analizzati in una visione		
a. modernizzata	sì	no
b. tradizionale	sì	no
7.3. L'unità d'analisi si riferisce all'epoca		
a. attuale	sì	no
b. passata	sì	no

Giudizio complessivo_____
_____
_____

8. ***Identificazione del pregiudizio e dello stereotipo***

8.1. L'unità d'analisi presenta:		
a. errori di conoscenza (*assenza di conoscenze*)	sì	no
b. errori di conoscenza (*impiego erroneo delle conoscenze*)	sì	no
c. stravolgimento consapevole della verità (*per scopi egoistici*)	sì	no
d. stravolgimento inconsapevole della verità (*per assenza d'obiettività*)	sì	no
e. incoerenza di giudizio (*ciò che giudico ingiusto in un altro non può essere ingiusto anche in me*)	sì	no
f. confusioni tra sequenze temporali e logiche (*dopo di ciò, quindi a causa di ciò*)	sì	no

8.2. L'Unità d'analisi propende per forme di:

a. nazionalismo	sì	no
b. etnocentrismo/ eurocentrismo	sì	no
c. intolleranza	sì	no
d. razzismo	sì	no
e. xenofobia	sì	no
f. xenofilia	sì	no
g. stereotipi	sì	no
h. pregiudizio	sì	no

8.2.1. Sono presenti nel testo foto, immagini sì no

Giudizio complessivo_____
_____

9. *Educazione Interculturale*

9.1. Obiettivi cognitivi
l'Unità d'Analisi sviluppa tali consapevolezze:

a. esiste un "altro" diverso da me da rispettare e con cui vivere in pace	sì	no
b. esiste un "altro" diverso da me con cui interagire mediante l'incontro e il dialogo	sì	no
c. esiste un "diverso" nella diversità (tutti differenti)	sì	no
d. esistono aspetti (dignità, valori) che accomunano tutti gli uomini (tutti parenti)	sì	no

9.2. Obiettivi operativi:
l'Unità d'Analisi porta a sviluppare
particolari abilità operative: sì no
a. capacità di sviluppare analisi/sintesi sì no
b. capacità di riflessione sì no
c. capacità critica sì no
d. capacità di dialogo e di confronto sì no
e. capacità di formulare alternative sì no

9.3. Obiettivi formativi/sociali:
l'Unità d'Analisi favorisce i seguenti atteggiamenti:
a. di curiosità sì no
b. di dialogo e confronto sì no
c. di ricerca/approfondimento sì no
d. di criticità sì no
e. di rispetto sì no
f. di stupore sì no
g. di empatia sì no
h. di gestione del conflitto sì no
i. di cooperazione, solidarietà, educazione alla pace e alla mondialità sì no
l. di educazione multiculturale (convivenza pacifica, relativismo culturale) sì no
m. di educazione transculturale (elementi universali e comuni) sì no
n. di educazione interculturale (incontro, interazione, dialogo) sì no

Giudizio complessivo_____
_____

Messaggio dell'Unità d'Analisi in breve_____
_____

Giudizio globale _____
_____

appunti

Finito di stampare nel mese di

grafica e fotocomposizione
Mario Carassai