

OLGA BOMBARDELLI

**QUALE ECONOMIA EUROPEA
NEI LIBRI DI SCUOLA?
ANALISI DEI TESTI
DI EDUCAZIONE CIVICA,
STORIA, DIRITTO
ED ECONOMIA**

01/2009



Associazione Universitaria di Studi Europei
ECSA-Italy

ISBN 978-88-903378-3-3

Copyright © 2009 by Associazione Universitaria di Studi Europei (AUSE), Genova. Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore.

SOMMARIO

1. <i>Considerazioni introduttive</i>	p.	4
2. <i>L'indagine</i>	»	7
3. <i>Il contesto</i>	»	10
4. <i>Risultati ottenuti</i>	»	13
5. <i>Proposte</i>	»	26
6. <i>Riflessioni conclusive</i>	»	28
7. <i>Elenco dei libri di testo sottoposti ad analisi</i>	»	29

OLGA BOMBARDELLI*

QUALE ECONOMIA EUROPEA NEI LIBRI DI SCUOLA?

Abstract

La ricerca concerne i libri scolastici che trattano l'educazione civica e mira a indagare come la politica economica europea è presentata in essi. Si tratta prevalentemente di libri italiani dell'ultimo anno di un ciclo scolastico (scuole secondarie di primo e secondo grado); esempi relativi alle modalità di trattazione degli argomenti economici nell'editoria per la scuola in altri stati arricchiscono il lavoro, dove ciò risulta significativo.

Si dedica attenzione ad alcuni contenuti esemplificativi legati al processo di integrazione europea: lo sfondo economico nell'idea di unificazione europea, gli organismi europei, l'euro, la politica agraria comune, ecc.

Lo scopo è prendere atto delle informazioni che vengono fornite agli studenti, nella quantità, nella precisione, nell'eventuale interpretazione, ed esaminare l'aspetto didattico per quanto riguarda la chiarezza, il coinvolgimento dei discenti, l'apparato valutativo. Ci si propone di capire quale offerta formativa viene proposta ai giovani in questo ambito.

1. Considerazioni introduttive

È obiettivo del presente saggio riferire un'analisi dei libri scolastici mirata a scoprire l'ampiezza e le forme di trattazione delle tematiche economiche legate al processo di uni-

* Olga Bombardelli è docente straordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli studi di Trento, titolare di un corso di Pedagogia generale e di un corso Jean Monnet "Educazione per il futuro d'Europa" presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli studi di Trento.

ficazione europea. L'esposizione è organizzata cominciando con l'introdurre l'oggetto di ricerca, proseguendo con un inquadramento relativo all'importanza e alla collocazione dei libri di testo; si riportano poi iniziative internazionali nel settore dei libri di scuola (UNESCO, ecc.) e si accenna a problemi aperti come il rischio di interpretazioni ideologiche; si arriva quindi alla sintesi dei risultati ottenuti e si avanzano proposte operative per la stesura di manuali che rispondano alle esigenze formative dei nostri tempi.

È importante che gli studenti acquisiscano conoscenze sulla realtà in cui vivono ed alla quale sono chiamati a dare un contributo attivo da adulti. Recenti indicazioni europee (Strategia di Lisbona¹, Competenze chiave 2006²) richiamano l'importanza di un'alfabetizzazione economica dei giovani. Precisamente, l'Agenda di Oslo del 2006³ dichiara che l'economia europea ha bisogno di giovani preparati e disponibili all'imprenditorialità (*entrepreneurship*), perché in questo ambito si creano posti di lavoro; di conseguenza servono conoscenze sull'economia in generale e supporto per coloro che intendono diventare lavoratori autonomi. Autorevoli studi, condotti in collegamento con il Consiglio d'Europa, hanno individuato come indicatori di cittadinanza gli aspetti economici (produzione, lavoro, consumo), insieme a quelli politici, culturali e sociali⁴.

Le informazioni e i messaggi contenuti nei manuali scolastici esercitano un'influenza considerevole sugli alunni sia perché hanno il carattere dell'ufficialità e sono da studiare

¹ *Commission's Communication on Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*, February 2006, COM (2006) 033 final.

² Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del dicembre 2006.

³ European Commission, Enterprise and Industry. Directorate-general, Promotion of SMEs Competitiveness Entrepreneurship, Conference "Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindset through Education and Learning", Oslo, 2006.

⁴ H.J. Abs, R. Veldhuis, *Indicators on Active Citizenship for Democracy – The Social, Cultural and Economic Domain*, paper by order of the Council of Europe for the CRELL - Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy, August 2006.

sia per la ricettività che caratterizza gli anni nei quali i ragazzi li usano. I materiali didattici ufficiali trasmettono le conoscenze, le interpretazioni della realtà, i valori politici e sociali che una società vuole tramandare alle generazioni successive, in rapporto con le indicazioni del Ministero e degli organismi competenti.

Secondo una recente indagine IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)⁵, il livello delle conoscenze degli studenti quattordicenni italiani in ambito economico è più basso rispetto a quello rilevato per le altre aree di contenuto. La percentuale delle risposte corrette alle domande poste diminuisce nei quesiti relativi ai meccanismi che regolano l'economia; soltanto il 50% degli studenti di prima superiore e il 43% degli studenti di terza media, ad esempio, risponde correttamente ad un *item* sulle caratteristiche di un'economia di mercato; la percentuale di risposte corrette ad una domanda relativa alle tasse è pari al 55% in prima superiore e al 51% in terza media; il 62% degli studenti di prima superiore (il 56% dei ragazzi di terza media) risponde correttamente a un quesito sulle imprese multinazionali.

Un'indagine dell'Eurobarometro condotta nell'autunno 2008 segnala una paura diffusa rispetto agli sviluppi economici in tutta Europa⁶; non si sa di quali informazioni dispongano i cittadini sul ruolo degli organismi europei in tale

⁵ L'indagine è stata promossa dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e condotta in Italia dal Centro europeo dell'Educazione (CEDE), ora Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INVALSI). Cfr. J. Torney-Purta, J. Schwille and J. Amadeo (edited by), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, IEA, 1999; B. Losito (edited by), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, Roma, Franco Angeli - Cede, 1999; J. Torney-Purta., R. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz, *Citizenship and education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA, 2001.

⁶ Cfr. sito del Parlamento europeo, http://www.europarl.europa.eu/news/public/story_page/008-45485-005-01-02-901-20090106STO45484-2009-05-01-2009/default_en.htm, consultato nel maggio 2009.

contesto.

Sulla base di tali premesse, la scrivente ha condotto un'indagine su 21 manuali scolastici, focalizzando l'attenzione sulla presenza in essi degli aspetti economici della collaborazione europea.

2. *L'indagine*

La ricerca ha per oggetto i libri destinati ad alunni di scuola secondaria, prevalentemente negli anni finali dei cicli di istruzione: la scuola dell'obbligo e la scuola secondaria superiore. Si sono selezionati testi recenti che, sulla base dell'esperienza, risultano costituire una porzione significativa del mercato, pubblicati dal 2002 in poi, da diverse case editrici. Si tratta principalmente di libri italiani (14) con qualche esempio da altri stati: la Francia (4), la Germania (2) e il Portogallo (1)⁷.

Le discipline prese in considerazione sono legate all'educazione civica nella scuola. In linea di principio tutte le materie hanno contenuti che richiamano l'educazione civica, ma apprendimenti in quest'area hanno luogo nelle scuole italiane soprattutto nelle lezioni di storia; l'Unione Europea è presentata anche nelle discipline geografiche, giuridiche ed economiche. Il libro di educazione civica nella scuola media, quando si adotta, spesso rimane inutilizzato; si è deciso quindi di sottoporre ad indagine, oltre ad alcuni manuali di educazione civica, anche la parte dedicata all'unificazione europea di quelli di storia (di solito il volume dell'anno finale di un ciclo scolastico) e quelli di diritto ed economia per gli indirizzi che lo prevedono. Data la complessità della situazione, la selezione dei libri non ha pretese di rappresentatività.

Per quanto riguarda la metodologia di ricerca, il lavoro è

⁷ I 21 libri sono due terzi italiani e un terzo dai paesi membri: Francia, Germania, Portogallo. Si tratta di: 3 libri italiani ed 1 tedesco di educazione civica, 4 libri italiani di economia, 13 libri di storia, dei quali 8 italiani, 3 francesi, 1 portoghese, 1 tedesco-francese.

stato condotto con una fase di analisi dei testi, con lo studio di documentazione attinente all'argomento e con la consultazione informale di testimonianze dirette. I criteri seguiti nell'analisi dei libri sono quelli già adottati in precedenti ricerche⁸ nazionali ed internazionali: estensione nella trattazione degli argomenti, correttezza nei contenuti (precisione, selezione, distribuzione delle informazioni e collegamento tra di esse, ecc.), idea d'Europa, interpretazione, eventuale componente ideologica (precomprensioni, principio del controverso⁹, libertà da pregiudizi e critica ai pregiudizi, trasparenza delle premesse e delle prospettive degli autori, eventuali unilateralità o manipolazione nei testi, nelle illustrazioni, lacune sospette), impostazione didattica (orientamento ai problemi, apprendimento per scoperta, componente iconica, forme di verifica, ecc.).

Sono selezionati allo scopo alcuni contenuti esemplificativi legati al processo di integrazione europea: sfondo economico nell'idea di unificazione europea, organizzazioni europee – come la CECA e la CEE –, tematiche di politica europea nei loro risvolti economici: la Politica agricola comune (PAC), il lavoro, l'allargamento e i rapporti dell'UE con il resto del mondo (soprattutto gli USA), l'euro (compresa la BCE, ecc.).

Parecchie ricerche sono state condotte da numerosi studiosi e anche dalla scrivente sull'idea d'Europa presente nei manuali scolastici¹⁰, ma l'attenzione alla dimensione eco-

⁸ O. Bombardelli, *Una nuova cultura capace di superare nazionalismi e separatismi*, in F. Pingel (edited by), *Insegnare l'Europa*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, pp. 287-321, reperibile al sito internet http://www.fga.it/uploads/media/Pingel_-_Insegnare_1_Europa.pdf.

⁹ O. Bombardelli, *L'educazione civico-politica nella scuola di una società democratica*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 47.

¹⁰ Ricca documentazione si trova nella rivista «Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research», e presso il GEI, Schulbuchforschung: Methoden und Analyse Literatur im Bestand der Bibliothek des Georg-Eckert-Instituts. Cfr. anche O. Bombardelli, *Die europäische Integration im Schulbuch*, in G. Renner (edited by), *Europäische Einigung im Schulbuch*, Bonn, Köln, 1992, pp. 61-64; O. Bombardelli, *Cultura europea e regionale nella scuola e nei libri di testo*, in *Atti Accademia Roveretana degli Agiati*, Rovereto (TN), Accademia Roveretana degli Agiati, 1995,

nomica nei libri per le scuole è un campo piuttosto nuovo. Un importante studio in tale ambito è stato svolto recentemente sotto la guida di Susanne Grindel e Simone Lässig, da parte del Georg-Eckert-Institut fuer Schulbuchforschung (GEI)¹¹; esso concerne ben 142 libri, nei quali si esamina l'educazione all'imprenditorialità, il rapporto fra Stato ed economia, l'economia di mercato e si arriva a risultati che dimostrano un ampio peso dato alle tematiche economiche nei libri degli stati considerati: Germania, Svezia, Gran Bretagna.

Indagare sui libri di testo contribuisce a chiarire l'intenzionalità e ad aumentare la trasparenza del lavoro educativo, illumina le ispirazioni dell'insegnamento e ciò che si impara in classe sui vari argomenti. Tuttavia si può sapere solo in forma approssimativa cosa avviene in concreto nella scuola; le ricadute dei manuali sull'apprendimento sono in relazione con l'uso che si fa di essi¹²; la libertà d'insegnamento e l'attenzione agli interessi degli alunni concorrono a determinare nelle aule scolastiche notevole flessibilità, con consistenti differenze fra una situazione e l'altra, anche in uno stesso stato o addirittura nello stesso istituto scolastico.

L'analisi dei libri di scuola, nei loro aspetti contenutistici e formativi, comporta una contestualizzazione nell'ambito

pp. 129-140.

¹¹ S. Grindel, S. Lässig, *Unternehmer und Staat in Europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich*, Braunschweig, Georg-Eckert-Institut, 2008. Lo studio è stato condotto per l'Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM).

¹² L'impiego dei libri di testo in classe è uno dei settori ancora inesplorati nella ricerca pedagogica. Interessanti prospettive offre il progetto "EurViews. Europe in Textbooks" del GEI (Georg-Eckert-Institut fuer Schulbuchforschung). Un'indagine condotta dalla scrivente in Trentino, nel 1995, ha permesso di raccogliere dati per capire come i libri di testo vengono usati in rapporto con la dimensione europea nell'insegnamento; cfr. O. Bombardelli, *The Use of Schoolbooks and the European Dimension at School. A Research about Civics and History Schoolbooks in Trent (Italy)*, in «Internationale Schulbuchforschung», n. 17, 1995, pp. 95-98; O. Bombardelli (a cura di), *Quale Europa a scuola?*, Milano, Franco Angeli, 1997.

dei sistemi scolastici¹³, dei programmi, più o meno vincolanti nei diversi paesi, delle regole relative ai libri di testo in generale (modalità di pubblicazione e di adozione di essi nelle scuole), della formazione degli insegnanti e delle abitudini quotidiane delle scuole, poiché i singoli aspetti sono interpretabili in forma attendibile solo nel contesto complessivo.

3. *Il contesto*

La situazione degli Stati europei presenta notevoli differenze; si possono descrivere realtà diverse fra loro, ma difficilmente si trovano parallelismi diretti. Ci sono scuole nelle quali si utilizzano molto i libri di testo, come in Italia, in Francia e nei paesi dell'Europa centro-orientale, ed altre dove i manuali scolastici si utilizzano meno, come in Danimarca e nell'area scandinava.

In alcuni paesi (Germania, Austria, Russia), i libri per la scuola devono avere l'approvazione del Ministero per poter essere adottati; in altri (Italia e Olanda), la responsabilità spetta agli insegnanti nei collegi docenti. Da noi esce ogni anno una circolare ministeriale che fissa i criteri per l'adozione dei libri di testo¹⁴. Le norme di alcuni sistemi scolastici precisano il numero di ore da dedicare a determinati temi, in altri l'adesione ai programmi non è rigida. Nella maggior parte degli Stati si è venuto a creare un sistema pluralistico, con un ampio mercato editoriale lasciato alla libera concorrenza delle case editrici, su scala nazionale o a livello regionale, in qualche caso (ad esempio in Grecia) si usa un unico libro.

Quando si parla di "educazione civica" nei vari Stati europei, si intendono realtà molto diversificate. L'arco di contenuti e i confini tra le discipline non sono tracciati in ma-

¹³ Sui sistemi scolastici degli Stati europei cfr. *Eurybase. The Database on Education Systems in Europe*.

¹⁴ Per le adozioni dell'anno 2009, cfr. circolare n. 16 del 10 febbraio 2009 "Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010".

niera univoca. Non sempre si insegnano la storia, la geografia e l'educazione civica come tre materie distinte; molto spesso l'educazione civica ha una dimensione interdisciplinare e non è possibile trovare manuali specifici. È sempre più frequente la presenza di discipline opzionali nell'offerta formativa e questo permette agli studenti di accedere ad approfondimenti in determinate aree, anche in quella civica, accanto alle discipline obbligatorie¹⁵.

I programmi e i libri di storia sono in genere strutturati secondo una suddivisione cronologica della trattazione, cosicché si ripercorre l'evoluzione storica dall'antichità fino all'epoca contemporanea in anni scolastici successivi. In molti paesi (Austria, Francia, Germania, Portogallo), durante l'ultimo anno di un ciclo (scuola dell'obbligo o scuola secondaria superiore) la storia contemporanea viene trattata in maniera molto più ampia in termini di tempo rispetto a quanto accade da noi.

In pochi Stati all'educazione civica è dedicato un corso specifico di studio per gli insegnanti; ciò ha luogo ad esempio in Germania, invece in Francia, in Grecia e in Italia per gli insegnanti non è prevista una specifica formazione per tale materia. L'insegnamento di educazione civica è affidato, nelle nostre scuole, all'insegnante di lettere nelle medie, a quello di storia alle superiori, al docente di diritto ed economia al biennio e nei corsi di secondaria superiore che prevedono tali discipline; inoltre è responsabilità di tutto l'insieme del corpo docente. Al momento si cerca, in Italia, di conferire maggiore peso a questa area educativa in ambito scolastico (legge 30 ottobre 2008 n. 169; circolare 100, 11 dicembre 2008, Cittadinanza e Costituzione); per dare impulso all'educazione civica nelle scuole¹⁶ sono fondamentali

¹⁵ In Bulgaria, la nuova materia "Mondo e personalità" mira a sviluppare le conoscenze degli studenti sull'Europa; essa è offerta sia in forma standard per tutti sia come arricchimento opzionale.

¹⁶ Nel sistema scolastico italiano l'educazione civica è stata introdotta nella scuola con DPR n. 686 del 13.6.1958; DM 9.2.1979 per la scuola media; DPR 12.2.1985, n. 104, per la scuola elementare; si trova nei programmi della scuola media del 1962 e del 1979; c'è una pronuncia del CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) del 23.2.1995 su

percorsi convergenti e responsabilità anche nell'ambito dell'educazione non formale ed informale.

Ci si domanda in quale misura l'educazione civica e i relativi libri di testo possano essere imparziali (per la storia, cfr. l'Appello di Blois, 2008). Quando ci sono gravi diatribe, oppure se c'è conflittualità tra Stati, sono chiamati in causa anche i testi scolastici, che riproducono i problemi storico-politici nelle interpretazioni di problematiche quali: rapporti reciproci, il passato, i confini, le risorse, le responsabilità ecc.). Così accade fra Cina e Giappone¹⁷, Palestina e Israele e non sono stati esenti dal trasmettere messaggi di odio i libri delle scuole europee fino a pochi decenni fa. A titolo esemplificativo si ricorda la recente polemica su un nuovo libro di storia russo, accusato di ripristinare e di imporre immagini positive dell'ex URSS¹⁸. Anche in Italia periodicamente si attaccano i manuali scolastici¹⁹, settore nel quale occorre garantire il massimo rispetto della scientificità e, nei casi palesemente dubbi, ispirarsi al principio del controvorso, cioè presentare agli studenti le principali interpretazioni dei temi, con le necessarie argomentazioni.

La consapevolezza dell'influsso dei libri di testo sulla formazione dei giovani ha guidato la revisione internazionale di testi scolastici, iniziata dopo la prima guerra mondiale sotto gli auspici della Società delle Nazioni. L'UNESCO ha svolto un'intensa attività per la rimozione dei toni xenofobi nei libri scolastici, per superare i retaggi dell'inimicizia del passato fra Stati vicini: Italia ed Austria²⁰, Francia e Germa-

“Educazione civica, democrazia e diritti umani” - Direttiva Ministeriale n. 58 dell'8.2.1996 “Programmi di insegnamento di educazione civica”.

¹⁷ C. Rose, *The Textbook Issue: Domestic Sources of Japan's Foreign Policy*, in «Japan Forum», 11 (2), pp. 205-208.

¹⁸ Andrej V. Filippov, *Novejščaja istorija Rossii 1945-2006 gg.: kniga dlja učitelja* [La storia contemporanea della Russia. 1945-2006: manuale per gli insegnanti], Moskva, Prosveščenie, 2007.

¹⁹ Proposta di legge n. 2991, Disposizioni per l'insegnamento della storia nelle scuole di ogni ordine e grado, presentata il 9 luglio 2002.

²⁰ F. Pingel, *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris, UNESCO, 1999; M. Bendiscioli, *Le conferenze per la revisione dei manuali di storia sul piano europeo*, in «Scuola e Cultura nel mondo», n. 6, 1957; Id., *Revisioni storiografiche per la scuola sul piano internazionale*, in «Cultura e scuo-

nia, Germania e Polonia, Austria e Ungheria, ma anche Russia e USA, ecc.

L'insegnamento agli alunni nelle scuole e i libri di testo, soprattutto in storia e in educazione civica, sono oggetto di interesse da parte delle autorità di tutti gli Stati, degli organismi internazionali (come il Consiglio d'Europa) e di associazioni (IARTEM, International Association for Research on Textbooks and Educational Media, Internationale Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, Euroclio, Civitas, ecc.); da segnalare è l'Istituto Georg Eckert di Braunschweig per la ricerca internazionale sui libri scolastici, che è dotato di una rara biblioteca, centro dei libri scolastici anche per il Consiglio d'Europa, collabora strettamente con l'UNESCO, conduce ricerca internazionale sui libri scolastici, sostiene progetti e lo sviluppo di nuovi materiali per l'insegnamento, organizza convegni e gode di grande autorevolezza.

4. Risultati ottenuti

L'analisi dei libri italiani e di altri Stati fa scoprire una molteplicità di sfaccettature; sono evidenti differenze sostanziali fra un libro e l'altro e fra uno stato e l'altro, non solo per la struttura e l'estensione, ma anche per i contenuti e l'impostazione.

L'aspetto europeo appare spesso nell'uso della parola "Europa" che è presente in parecchi titoli di capitoli ed in molte frasi, ma in genere si intende l'unità geografica, oppure un concetto indefinito; ad esempio I-S3²¹ titola "Il

la», n. 4, 1962; F. Valsecchi, *Gli incontri italo-tedeschi per la revisione dei testi di storia*, in «Scuola e Cultura nel mondo», n. 4, 1957; U. Corsini, *Insegnamento della storia e risultati di un confronto fra libri di testo di scuola italiani e austriaci*, in O. Bombardelli (a cura di), *La dimensione europea nei libri di testo di educazione civica e storia*, Trento, Università di Trento - Dipartimento di scienze filologiche e storiche, 1995 (anche in tedesco e inglese), pp. 47-53.

²¹ C sta per Educazione Civica; E sta per Diritto ed economia; S sta per Storia, D sta per Germania, F sta per Francia, I sta per Italia, PT sta per Portogallo. I-S3 è un libro italiano I, di storia S, il terzo nell'elenco

trionfo dell'Europa" un capitolo nel quale si parla di sviluppo demografico alla fine del XIX secolo, della rivoluzione industriale, di Rotschild, di Bismark, del colonialismo europeo e dell'imperialismo (pp. 104-131). I-C3 mette il capitolo: "Tu, cittadino d'Europa" prima di quello "Tu, cittadino d'Italia" ed affronta in esso problematiche europee ed internazionali.

Lo spazio quantitativo dedicato all'integrazione europea nei libri scolastici è molto diversificato. Nei manuali di storia italiani generalmente si parla molto poco del processo di unificazione europea: l'1% delle pagine in I-S4, il 2% in I-S8, il 6% in I-S2; si trova il 4% in PT-S12, il 12% in F-S11. Il libro tedesco-francese di storia arriva al 18%, ma è un'opera del tutto speciale. Nei testi di educazione civica la trattazione dedicata all'UE è il 10% in I-C1 e in I-C2, il 10% in I-C3, il 12% in D-C4. Poche pagine sono riservate alla collaborazione europea in alcuni dei libri italiani di economia esaminati: l'1,5% in I-E1, il 6% in I-E2 ed in I-E4, il 12% in I-E3.

Il fatto che in Italia sia dedicato scarso spazio all'UE nell'insegnamento della storia è in parte giustificato dalle prescrizioni in vigore, secondo le quali si trattano in un solo anno gli ultimi due secoli di storia (dal 1815), mentre nella maggior parte dei paesi europei, durante l'anno che conclude un ciclo scolastico (la scuola dell'obbligo o/e la scuola secondaria superiore) si insegna solo il XX secolo, preferibilmente cominciando dopo la prima guerra mondiale, come in Austria. Il libro tedesco-francese di storia (D-F-S13) divide l'esposizione degli ultimi due secoli in due parti: considera un arco di tempo dal Congresso di Vienna fino al 1945 in un volume e dal 1945 ad oggi in un altro volume.

Nella trattazione dell'UE nei libri italiani la parte politico-istituzionale e quella storica sono sempre preponderanti rispetto a quella economica; in quelli di diritto ed economia si privilegiano da noi le nozioni di carattere generale a scapito delle informazioni sulla realtà economica contemporanea.

indicato al paragrafo 7 del presente scritto.

Le considerazioni espresse sugli aspetti economici della collaborazione europea contribuiscono a tracciare un concetto di Europa unita. In PT-S12, la “Comunidade Europeia” viene descritta come luogo di pace e prosperità (p. 42). F-S11 vede nell’Europa unita una forte capacità di attrazione: per il turismo, per gli immigrati, per gli investimenti stranieri (F-S11, p. 290; anche F-S10, p. 279).

I-S4 riproduce un estratto del discorso di Schuman del 9 maggio 1950, del quale si ricordano due concetti: «a) bisogna risolvere la storica inimicizia fra Francia e Germania, b) lo si potrà fare attraverso piccoli, ma concreti passi in avanti, a partire dall’economia. In tal modo alle rivalità nazionali si sostituirà la solidarietà tra i popoli. (...) Per questo fine, il governo francese propone di porre l’insieme della produzione franco-tedesca di carbone e di acciaio sotto un’alta autorità comune, in un’organizzazione aperta alla partecipazione degli altri paesi d’Europa. [Ciò] assicurerà basi comuni di sviluppo economico, prima tappa per la federazione europea». Il discorso di Schuman è riportato anche da F-S9, p. 155, da F-S11, p. 278 e in altri manuali.

L’opera I-C2, nel capitolo “Europa: la nascita di un’idea”, esordisce affermando che «il processo di integrazione europea non è soltanto un fatto economico e politico» (p. 219). Più avanti riprende la riflessione per far presente che ogni riforma di integrazione economica è anche politica, porta ad esempio «la nascita della moneta unica, l’euro, e il conseguente passaggio da tante politiche monetarie nazionali a una sola politica monetaria europea» (p. 228).

Il libro I-S8 ricorda che «l’Europa unita nasce proprio da una lezione del passato, e cioè dalla riflessione sulle tragedie provocate da conflitti economici, politici e culturali fra le nazioni del continente» (p. 276), richiamo abbastanza comune nei libri per le scuole. Secondo I-E3, la «situazione di debolezza e di dipendenza spinse i paesi europei appartenenti al blocco occidentale verso una politica di collaborazione reciproca e portò alla nascita della CECA e poi della CEE» (pp. 124-126).

La prospettiva dell’autore/autrice (o del team di autori/autrici) emerge di frequente dalle considerazioni esposte

e coincide in genere con le idee prevalenti in uno Stato. Il processo di costruzione dell'Europa unita trova consenso in tutti i libri: è a volte entusiasta in forma idealizzata in parecchi libri italiani, appare prudente e più documentata in quelli degli altri Stati. Gli autori italiani continuano a tendere, più dei loro colleghi dell'Europa occidentale, ad affrontare il tema Europa con un certo sentimento²².

L'unificazione dell'Europa sul piano politico sembra stare a cuore a chi scrive libri scolastici. I-C3 pubblica un articolo di Romano Prodi del 2001 (adattato dal «Corriere della sera») col titolo *L'Europa diventerà più forte se avrà una voce sola* (p. 75). In I-S8, si afferma: «Rimane il fatto che, con tutte le sue difficoltà, l'Unione appare una strada obbligata per consentire all'Europa di affrontare le sfide della globalizzazione, di competere sul piano economico con gli Stati Uniti, il Giappone, le nuove economie emergenti dell'Asia orientale, di fare scelte politiche che abbiano obiettivi non solo economici, ma anche di tutela dei diritti e di giustizia sociale». (p. 278). Parecchi manuali italiani considerano il mercato comune europeo come presupposto per una successiva unificazione anche sul piano politico.

Il volume I-E3 è molto efficace nel mostrare i vantaggi della costruzione dell'unità europea tanto da mettere in luce «I costi della non-Europa», scrivendo: «Alla vigilia dell'entrata in circolazione dell'euro erano in molti in Europa a dubitare della convenienza di compiere un simile passo, ma proviamo piuttosto a porci una domanda. Che cosa sarebbe successo se gli stati europei non avessero imboccato con tanta decisione la strada dell'unificazione?» (p. 249).

Voci critiche nei libri italiani non sono comuni, in I-C 2 si argomentano alcuni temi ragionando sui pro ed i contro; I-E4 riporta illustrazioni pessimiste tratte da riviste in inglese: da «Economist», *La Costituzione europea nel cestino* (p. 123), da «Newsweek», *The end of Europe*, con riferimento

²² F. Pingel (edited by), *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg, 1995; F. Pingel (edited by), *Insegnare l'Europa*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 2003, p. XXV, consultabile al sito internet http://www.fga.it/uploads/media/Pingel_-_Insegnare_1_Europa.pdf.

all'allargamento (p. 129); le immagini poi sono sottoposte alla riflessione degli alunni nella parte didattica. In F-S9, le voci critiche si sentono di più: si paventa la preponderanza di Kohl sullo scenario europeo in un una vignetta satirica, si riproduce la protesta dei sindacati, dei *no global* e di un gruppo comunista (p. 203).

In tutti i manuali si traccia una descrizione delle organizzazioni europee, si nominano CECA, Trattati di Roma, CEE, Atto Unico, ecc. e si esprime apprezzamento per il mercato domestico di 320 milioni di consumatori. L'Europa in corso di unificazione è indicata da molti autori come una grande potenza mondiale, di solito la seconda entità economica dopo gli Stati Uniti; F-S10 non esita a definirla «la prima potenza commerciale» (p. 274) e «il primo mercato di consumo» (F-S10, p. 275), ma poi ne esamina i limiti (p. 282); anche F-S11 la vede come la prima potenza commerciale (p. 286), ma poi valuta «potere e limiti dell'UE» (F-11, p. 299).

L'ottimismo prevale; in I-S5, insieme all'importanza per gli Stati europei di presentarsi uniti sulla scena internazionale, idea presente anche in molti altri volumi, si legge: «In quanto prima potenza economica mondiale, l'UE può svolgere un ruolo influente nelle organizzazioni internazionali come la WTO e nei summit mondiali sullo sviluppo e sull'ambiente» (p. 549).

L'opera I-S 1 afferma che «Il primo passo fu la fondazione della (...) CECA allo scopo di controllare produzione, salari e commercio di quelli che erano ritenuti i due prodotti essenziali dell'industrializzazione: carbone e acciaio» (p. 202). Ma nel libro tedesco di educazione civica D-C4 si rammenta non solo quanto il carbone e l'acciaio fossero importanti nelle economie distrutte, ma anche che «in Germania si trovano i maggiori giacimenti di carbone dei 6 Stati e soprattutto la Francia aveva grande interesse ai rifornimenti di carbone tedesco» (p. 200). Si aggiunge contestualmente «Ma anche per la Germania la Montan-Union era un fatto vantaggioso, essa contribuì a rimuovere la sfiducia che i vicini occidentali ancora nutrivano nei confronti della Germania. Erano in fondo passati solo pochi anni da

quando le truppe tedesche avevano invaso Francia, Belgio, Olanda e Lussemburgo. Quindi il processo di unificazione europea cominciò in primo luogo in campo economico». Il testo I-E4 riporta anche «da fine del Trattato CECA» (p. 117), riferendosi a quando nel 2002 i settori del carbone e dell'acciaio sono confluiti nel Trattato della Comunità europea.

Nei libri pubblicati dopo il 2000 la Politica agricola comune non è più in primo piano come succedeva in passato, ma rimane un punto centrale, tranne quando ci sono solo poche righe al tema europeo nel suo insieme. Il libro I-E3 dice della PAC che è il più antico e importante settore dell'UE, assorbe da sola il 42% del bilancio, ha lo scopo di garantire gli approvvigionamenti e di correggere gli squilibri presenti nelle agricolture dei singoli paesi. Per F-S11, la PAC protegge dalla concorrenza straniera e facilita le esportazioni (p. 282); il libro F-S9 ricorda che la PAC porta a prezzi garantiti per gli agricoltori. F-S 10 espone la percentuale di persone occupate nell'agricoltura in Polonia: un quarto della popolazione attiva che produce il 7% della ricchezza nazionale (p. 280).

I-E3 avvicina il tema «Lavorare in Europa», spiegando requisiti, libertà di circolazione, Agenzia del lavoro; indica anche il numero verde del Ministero del lavoro italiano (p. 165). F-S11 titola un trafiletto «Vivere e studiare in un altro paese dell'Unione» (p. 285), ma pochi libri affrontano il problema.

I-E4, parlando dell'allargamento, titola «L'Unione è più povera» e sottolinea che «l'Europa a 25 è diventata più grande, ma non è diventata più ricca. Basti pensare che i 10 nuovi Stati hanno un Prodotto interno lordo (PIL) che non supera quello della Lombardia e che rappresenta solo il 5% di quello dei Quindici; ne consegue un abbassamento del PIL *pro capite* dell'Unione, calcolato intorno al 12%» (p. 120). F-S11 offre un grafico che illustra gli aiuti dell'UE ai nuovi paesi aderenti (p. 300).

PT-S12 ricorda come i paesi membri fossero preoccupati che l'aumento dell'integrazione si traducesse di fatto nell'ampliamento dell'area di influenza del marco tedesco,

timore che viene dichiarato infondato (modulo 6, p. 55). F-S10, a proposito dell'ingresso dei nuovi Stati dell'Europa centro orientale fa notare che essi permettono l'apertura di nuovi mercati alle industrie occidentali (p. 287) ed assicura a tali paesi una vera crescita economica ed una certa prosperità (p. 287); espone a più riprese anche i criteri che i nuovi candidati devono rispettare per poter essere ammessi all'UE: democrazia, giustizia, diritti dell'uomo, economia di mercato, *acquis* comunitario (p. 289). PT-S12, parla dell'approfondimento e si domanda se non si tratti in realtà di una divisione, dato che porta con sé l'Europa a due velocità (p. 54).

Il fatto che in numerosi testi scolastici italiani di storia la trattazione sia molto sintetica costringe a semplificazioni inevitabili, senza contare che molti argomenti non sono neppure nominati.

Nei libri francesi si affronta un ampio ventaglio di argomenti, dal missile Ariane, inteso come un successo europeo (F-S11, p. 288), all'Airbus (F-S10, pp. 272-273), ai paesi ai quali l'Unione Europea fornisce aiuti umanitari (F-S10, p. 278; F-S11, p. 282). In vari punti (ad esempio p. 287) si sottolinea il grande peso economico dell'Unione Europea e si lamenta la scarsa coesione e l'incapacità degli stati europei di parlare ad una sola voce. Pochi libri informano su come l'UE si finanzia, lo fa F-S11, presentando anche un grafico a torta (p. 283); lo stesso testo menziona pure il FEDER, *Fonds européen de développement régional* (F-S11, p. 282). F-S10 visualizza l'origine dei programmi di *fiction* trasmessi in Europa (p. 286).

I rapporti con gli USA sono spesso presenti nella descrizione delle prime forme di collaborazione europea nel dopoguerra; in D-C4 si trova: «Gli americani avevano bisogno di un'Europa occidentale economicamente stabile, che in casi di conflitto potesse dare anche un contributo efficace di difesa. Quindi hanno sostenuto finanziariamente l'economia europea distrutta con un programma di ricostruzione, il Piano Marshall» (p. 200).

Nel corso del capitolo sul processo di costruzione dell'Europa unita, parecchi libri forniscono anche delucida-

zioni su concetti generali correlati: I-E1 spiega la parola “emendare” (p. 215), I-C3 affronta l’idea di “patria” (p. 46), I-S2 introduce i concetti di “europeismo” e di “integrazione” (p. 160), I-S2 chiarisce l’idea di “contingentamento” (p. 166), D-C4 dedica un’intera pagina al concetto di “inflazione” (p. 131) prima di parlare dell’euro.

Tutti i manuali menzionano l’euro, ma in forma estremamente diversificata per quantità di spazio dedicato e per il taglio adottato. Per I-E3, «l’obiettivo più ambizioso dell’UE è stato quello di sostituire le monete nazionali con un’unica moneta europea» (p. 140).

È un’abitudine dei testi ripercorrere il percorso che ha portato gradualmente all’introduzione dell’euro. Secondo F-S10 e PT-S12, la crisi mondiale degli anni Settanta e le fluttuazioni monetarie hanno stimolato i paesi europei a coordinare le varie politiche economiche nazionali e a lanciare il Sistema Monetario Europeo (SME, 1979). L’autore continua spiegando che «in accordo con tale sistema furono definiti i margini di fluttuazioni fra le valute dei vari Stati e l’ECU (*European Currency Unit*) fu assunto come valuta di riferimento» (PT-S12, p. 44). Non manca qualche errore, in I-C3 si parla dell’istituzione del Comitato per lo studio dell’Unione economica e monetaria, ma la si attribuisce al «Consiglio d’Europa di Hannover» (p. 61), creando confusione nei discendenti.

Quasi tutti gli autori descrivono il rapporto fra l’euro e le valute nazionali. Nei titoli «Addio a lire, franchi, marchi: nasce l’euro» (I-S2, p. 168), «Dal marco all’euro» (D-C4, p. 131), elencando quali Stati l’hanno adottato (I-E3, p. 140; I-S2, p. 168), qualche volta illustrando con tabelle il valore di cambio. C’è chi sottolinea che l’introduzione dell’euro implica la rinuncia a parte della sovranità di uno Stato (I-S2, p. 157); per I-S6 «la finalità ultima dell’Euro non era, però, solo economica; se c’è infatti, una cosa che caratterizza la sovranità di uno Stato, e ne è il simbolo più chiaro e universalmente riconosciuto, questa è la moneta. Il significato politico dell’euro era dunque quello di rappresentare una tappa fondamentale verso l’istituzione dell’Europa come entità politica, in grado di esercitare sovranità in ambiti via via più

ampi» (p. 321). I-S8 considera l'euro come una tappa verso l'istituzione dell'Europa come entità politica (p. 277); per I-S2 si tratta di un rafforzamento della volontà di collaborare (p. 157).

Mentre in molti testi si accenna in estrema sintesi dell'introduzione dell'euro, in altri si rende esplicita l'importanza della integrazione economica e politica dell'Europa e si illustra tale processo con le seguenti finalità: l'esigenza di mettersi al sicuro di fronte ai rischi delle fluttuazioni valutarie interne per gli scambi economici UE e di fronte ai rischi delle fluttuazioni valutarie del dollaro sulle valute nazionali, risparmio sulle spese di cambio fra le valute nazionali, facilitazione degli scambi di merci e persone, maggior stabilità dei rapporti fra le economie europee, grazie all'eliminazione delle oscillazioni nei cambi delle monete; formazione di una politica economica comune, dato che la moneta è governata da una Banca centrale europea; creazione di un sistema economico-monetario (corrispondente a un mercato di oltre 350 milioni di abitanti) in grado di competere con quello statunitense (I-S6, p. 321; I-S8, p. 277).

Rispetto alle possibili prospettive connesse all'introduzione dell'euro, I-S2 cita il Cardinal Martini (metà pagina, comprese le domande di riflessione) che, sul «Corriere della Sera», 1998, incita a riempire di contenuti positivi l'adozione della moneta unica (ad esempio non erigere nuovi muri per proteggere le economie più forti e difendersi dalle immigrazioni) per non creare delusioni (p. 171). La valuta comune è considerata fattore di identità, come le monete nazionali in passato (F-S11, p. 284).

Alcuni autori ritengono utile riportare la descrizione di banconote e monete (I-S2, pp. 156-157; PT-S13, p. 53; F-S11, p. 284); le delucidazioni in proposito sono molto chiare in I-C3 (pp. 61-63), ma non si fanno ragionamenti di politica monetaria. Quasi tutti espongono il collegamento dell'euro con la BCE (I-C3, p. 59, ecc.), il Patto di stabilità (I-E3, p. 140), i criteri di convergenza (I-S1, p. 204). In I-E 2 si dice che l'avvento della moneta unica, l'euro, implica una condivisione di responsabilità con la Commissione eu-

ropea e con la Banca centrale europea per il controllo dell'economia nazionale (p. 169). I-E2 ne parla nei capitoli «La moneta e i suoi mercati» (pp. 218-225) e «La moneta e il suo valore» (pp. 226-237) e disquisisce sull'effettiva entità degli aumenti dei prezzi con l'avvento dell'euro, concentrando l'attenzione sulle diverse valutazioni dell'ISTAT e dei consumatori e chiedendosi se la colpa non fosse dell'uso delle monete, anziché di banconote, per il taglio di 1 e 2 euro.

Emblematica un'affermazione di I-E3. Sotto il titolo «Dalla cooperazione economica all'integrazione sociale», si legge: «Questo fa dell'Unione Europea un esperimento di unificazione economica del tutto diverso da quello incorso in altre aree del pianeta, perché cerca di coniugare cooperazione economica e integrazione sociale seguendo un percorso tipico della cultura europea» (p. 249).

L'ottica nazionale è sempre in evidenza in rapporto con l'Europa. In PT-S12 si descrive la dinamica dell'adesione, con riguardo alla fase preparatoria, all'ingresso ufficiale ed alle conseguenze; in I-S3 si ricordano le difficoltà dell'Italia al momento di entrare nell'area euro (p. 400). Fondamentalmente l'entità politica Unione Europea appare come un concetto aggiuntivo in quasi tutti i manuali; accade infatti spesso che non si accenni all'UE nel capitolo che parla di economia, ma piuttosto in un capitolo a parte.

Si può prendere atto che è incisiva la tradizione nazionale per la formazione di una coscienza storica e per l'identificazione politico-culturale; si nota che la coscienza nazionale non è mai intesa nei manuali come rivolta contro altri popoli né è concepita in modo tale da escluderli. Infatti, nel libro F-S9, quando si parla della PAC e si dice che la libera circolazione delle merci espone l'industria francese alla concorrenza europea, soprattutto tedesca, si aggiunge che questo la incita a modernizzarsi (p. 224), mettendo così in evidenza l'aspetto positivo.

Ai fini dell'apprendimento riveste grande peso l'impostazione didattica delle attività scolastiche e dei sussidi. Studiare i libri di testo non significa sopravvalutarne la funzione, né dimenticare l'incidenza di materiale didattico

alternativo e della ricerca autonoma da parte degli studenti. Decisivi sono lo spirito e la competenza, con i quali gli insegnanti svolgono il proprio lavoro, vivono i problemi ed usano i libri.

I sussidi didattici impiegati per presentare i temi europei non sono diversi da quelli usati per gli altri argomenti. Le modalità di utilizzo dei testi sono in relazione con il tipo di didattica adottata; la manualistica tradizionale implica prevalentemente un lavoro in classe fatto sulla lettura e la ripetizione, ma si pubblicano oggi libri scolastici innovativi²³ che sollecitano una didattica capace di coinvolgere gli alunni.

Abbastanza frequente è l'introduzione di soluzioni nuove nelle pagine dei libri riservate alla didattica: I-E3 adotta una progettazione per competenze (pp. 112 e 338); I-S2 all'inizio spiega «Come leggere il testo» (pp. III-IV), il libro PT-S12 anticipa la struttura organizzativa del manuale (pp. 6-7) ed anche i manuali francesi, ad esempio F-S9 avvia a «Come si usa il libro» (p. 3), stesso titolo in I-E3 (pp. X e 1). Compiono le «strisce del tempo» (I-E3, p. 127, D-F-S13 in tutti i capitoli); si prevedono sempre più frequentemente attività di laboratorio e meno insegnamento frontale, gli studenti sono invitati ad elaborare opinioni e posizioni personali.

In D-C4 si assegna come compito: «Discutete i vantaggi e gli svantaggi dell'euro» (p. 132); in altri manuali della Germania si trova: «Formate due gruppi, dei quali uno rappresenta i favorevoli e l'altro gli oppositori della privatizzazione di un'impresa pubblica. Sviluppate argomentazioni per le diverse posizioni e discutetele».

Esercitazioni analoghe sono proposte in I-E4. Alla voce «Per imparare a discutere» si dice ai ragazzi: «Ipotizza di realizzare in classe un dibattito sull'allargamento dell'Unione Europea. 1. Quali materiali procureresti per permettere una discussione documentata? (...) 2. Quali fra

²³ E. Damiano, F. Maffezzoni, M. Mattei, D. Ruggeri, *Dal dire al fare: i libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in N. Galli (a cura di) *L'educazione del cittadino*, Brescia, 1990, pp. 107-182.

queste domande metteresti all'ordine del giorno?» (p. 131).

L'approccio dei libri tedeschi è orientato ai problemi, segue il principio del controverso, cioè attua una presentazione dei diversi punti di vista principali su temi che hanno interpretazioni fondate discordi, al fine di portare gli studenti alla formazione di un giudizio autonomo. In I-E3 si propongono domande che stimolano ad argomentare (p. 253). In molti libri tuttavia permane un'esposizione che ha del dogmatico²⁴, per lo più per ragioni di brevità.

Si trovano in qualche caso suggerimenti che incoraggiano un approccio informativo sul territorio, ad esempio «Invitate in classe un collaboratore dei servizi sociali locali e svolgete un'inchiesta ad esperti sulla problematica dell'asilo» (D-C 4, p. 90). Si pongono, sebbene di rado, domande sull'esperienza personale, ad esempio I-E4: «Hai visitato qualche Stato europeo? Quale?» (p. 128).

In I-E 3 ci sono domande motivanti ed efficaci come: «Prova a raccogliere in casa oggetti comuni importati da paesi diversi, controlla la scritta "made in" stampata sugli oggetti o sulle etichette dei vestiti. Compila una lista con l'elenco dei paesi e delle merci». Ed ancora: «Segui con attenzione un telegiornale della sera e prendi nota dei paesi ai quali si riferiscono le notizie economiche. Poi compila la tabella distinguendo tra paesi europei e non europei» (p. 253).

La veste grafica della maggior parte dei libri è attraente, anche se colpisce la voluminosità di molti di essi (i libri di economia considerati nella presente ricerca hanno in media 406 pagine, quelli di storia e di educazione civica contano circa 300 pagine).

Il materiale illustrato²⁵ è abbondante e di vario tipo: e-

²⁴ J. Priouret, *Il libro scolastico nell'insegnamento contemporaneo*, in G. Miaret, J. Vial (a cura di), *Storia mondiale dell'educazione*, Roma, Città Nuova, 1982, vol. IV, p. 92.

²⁵ I-S 12-F riproduce la foto di Duisenberg con gli euro, p. 202; I-E3 presenta la foto di Joaquin Almunia, commissario europeo agli Affari economici e monetari; I-S1 riporta il Manifesto della CECA, p. 203; I-S2 pubblica una nota vignetta satirica "L'Europa schiacciata fra le due superpotenze"; I-E2 pubblica un'immagine di mezza pagina che richiama il

stratti da documenti europei, foto di edifici e città, riproduzione di manifesti, anche elettorali, spesso da uno stato diverso rispetto a quello del libro²⁶, foto storiche, carte geografiche, vignette, fumetti; pochi sono i grafici nei libri italiani. Solo in qualche libro si forniscono testi di approfondimento, gli estremi per la ricerca in internet (in PT-S12, nell'ambito del laboratorio di storia si invitano gli studenti a cercare in internet elementi sul processo di costruzione europea e la partecipazione del Portogallo in essa e di elaborare un dossier (p. 95); I-E3 indica il sito <http://europa.eu> (p. 124 e p. 253). Talvolta si segnalano filmati (F-S10, p. 285); di frequente si riportano estratti di documenti internazionali come la Dichiarazione dei diritti umani, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, il Trattato di Maastricht, la Costituzione italiana; in I-E3 campeggia in basso un estratto da un discorso di Einaudi (p. 248); i libri francesi non scordano Jean Monnet e le sue dichiarazioni.

Utile la presenza di testi, di glossari (libro franco-tedesco, D-F-S13), di schede alla fine dei capitoli, di riassunti (cosa ricordare, Memo F-S9, p. 118) e sommari. Interessanti sono carte geografiche a tema, con Stati colorati in modo diverso a seconda di determinate caratteristiche: la situazione economica (F-S11, p. 295), il PIL (F-S10, p. 291), la data di ingresso nella Comunità/Unione Europea (I-C3, p. 53; I-S8, p. 276; F-S10, p. 268) oppure le bandiere degli Stati europei (PT-S12, *Caderno de actividades*, p. 75), affinché gli alunni possano confrontare le differenze e fare collegamenti. A volte si trovano indicazioni molto creative accanto a quelle tradizionali: «Esprimi con un disegno l'idea positiva di "circolazione di idee, persone, beni"» (I-C3, p. 52).

monumento all'euro Francoforte (a p. 217; è ripetuto a p. 234, al centro di uno schema); I-S8 mostra la foto della pubblicità dell'euro su un autobus (come cambiare paese senza cambiare moneta, p. 277).

²⁶ In I-S3 c'è un manifesto tedesco per il Piano Marshall: *Freie Bahn dem Marshallplan* (p. 233); in I-S7 si trova un manifesto francese della CECA (p. 193); in F-S9 spicca un manifesto italiano in occasione dei Trattati di Roma, nel quale i sei stati fondatori sono rappresentati da 6 fanciulle con le gonne nei colori delle rispettive bandiere (p. 151).

Modalità specifiche diversificate sono adottate anche per la valutazione. C'è chi offre indicazioni precise su come svolgere la prova di verifica (per il baccalareato francese, ad esempio F-S9); di solito le domande di lavoro si concentrano sulle informazioni, sono a volte difficili, tendono a proporre ragionamenti molto complessi, tanto che diventa faticoso per le alunne e gli alunni pensare in proprio. In qualche manuale ci sono domande che prevedono risposte tipo vero-falso (E3, p. 126; I-E6, p. 323) e la spiegazione di concetti (ad esempio "Vocabolario", in I-E3, p. 127).

Complessivamente i libri offrono un aiuto consistente all'insegnamento/apprendimento a scuola, ma sono numerosi quelli che portano solo nozioni scarse e non argomentate che favoriscono un approccio di tipo ripetitivo.

5. *Proposte*

Il presente lavoro di ricerca è stato svolto a fini conoscitivi, per raccogliere dati che possano costituire premessa di un miglioramento dei nuovi libri di testo sotto l'aspetto contenutistico e formativo. Dallo studio dei manuali scolastici emerge che le alunne e gli alunni italiani, salvo eccezioni, non ricevono a scuola sufficienti informazioni sull'Unione Europea e sulle tematiche economiche collegate ad essa.

Né i libri di testo né l'istituzione scolastica possono essere in grado di insegnare tutto; per questo occorre puntare sull'essenziale, far acquisire conoscenze di base e fornire agli studenti gli strumenti per ulteriori apprendimenti, favorire l'abitudine a documentarsi di persona, cercando di promuovere un atteggiamento vigile e responsabile da parte loro nella vita individuale, sociale e politica.

È necessario ridurre la quantità complessiva di pagine dei libri, ma allo stesso tempo dedicare un'attenzione più mirata al processo di integrazione europea, non in forma estemporanea, ma nel contesto delle diverse tematiche. Il libro disciplinare è un utile strumento in mano agli alunni, ma non dovrebbe essere l'unico materiale di lavoro; oggi

non è facile nella scuola italiana arricchire testi già molto voluminosi e si precludono così ai ragazzi percorsi attivi e differenziati di apprendimento, abituandoli ad attingere a un'unica fonte²⁷ e a uno studio passivo.

Può aiutare una selezione oculata dei temi, riducendo considerazioni astratte e retoriche che non avvicinano i giovani alla sostanza delle questioni. Da curare con maggior consapevolezza è il punto di vista interpretativo, a favore di visioni documentate e pluralistiche della realtà.

Se si desidera che i libri scolastici possano aiutare gli studenti a raggiungere competenze, a farsi un'idea personale equilibrata del processo di costruzione dell'unità d'Europa, della sua rilevanza politica ed economica, è costruttivo sollecitare la ricerca autonoma da parte loro, offrendo indicazioni su come cominciare e procedere (fonti bibliografiche e digitali, compiti di lavoro, richiami all'esperienza quotidiana, dati aggiornati sui quali ragionare), adottare un approccio che solleciti interesse, con orientamento ai problemi, stimolare le alunne e gli alunni a conoscere, a prendere posizione, a dare il proprio contributo consapevole.

Sussidi didattici multimediali, materiali informatici, programmi per l'insegnamento a distanza hanno un senso se sono non una semplice trasposizione dei testi stampati su supporto digitale, ma occasione per attivare canali multisensoriali con immagini, testi parlati e musicali, integrando il testo scritto. Il mezzo elettronico è valido anche per permettere percorsi individualizzati secondo interessi, livelli di preparazione e stili di apprendimento; nel caso dell'Europa, strumenti multimediali possono favorire l'analisi delle visioni nazionali e l'accesso in lingue diverse.

I futuri libri scolastici continueranno giustamente ad essere legati alle differenti tradizioni nazionali dei paesi europei, se vorranno raggiungere le ragazze ed i ragazzi, ma la produzione di materiali didattici sarà più adatta alla nuova situazione europea se si deciderà di avvalersi di *équipes* internazionali di esperti nelle varie aree (economica, moneta-

²⁷ E. Bottero, *I libri di testo per la scuola primaria: sostituti dell'insegnante o strumenti di lavoro*, in «Orientamenti pedagogici», n. 3, 2006, p. 568.

ria, giuridica, didattica ecc.), in quanto uno o due autori non possono essere specialisti in tutte le tematiche affrontate. *Team* interculturali possono adottare un approccio multiprospettivistico, confrontare le diverse interpretazioni dei fatti che prevalgono nei diversi paesi, senza trascurare la cultura nazionale. Ogni capitolo del libro dovrebbe essere firmato da chi lo ha curato.

Per un miglioramento tangibile dell'opera educativa in generale e per l'alfabetizzazione economica non basta intervenire sui libri di testo; i docenti dovrebbero effettuare in proposito una concertazione interdisciplinare, mettendo in atto progetti comuni e potenziando la propria formazione professionale. La questione dei libri scolastici è poco presente nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e ciò non aiuta ad esercitare influssi costruttivi sul mercato editoriale, che non è guidato in direzione di proposte didattiche avanzate, ma più spesso dalla pur comprensibile preoccupazione di fare cassa. Si ha l'impressione che le regole pragmatiche del mercato dei libri scolastici spingano le case editrici a riproporre a volte i vecchi testi sotto forme nuove senza sostanziali aggiornamenti, anche se ci sono indizi secondo i quali alcune case editrici sono capaci di porsi delle regole, offrendo testi di qualità e controllando la componente ideologica.

6. *Riflessioni conclusive*

Gli studenti italiani vivono oggi in un mondo che non si ferma ai confini nazionali, caratterizzato da stretti legami con gli altri stati europei e da contatti con il resto del mondo, tuttavia, se a scuola usano solo il libro di testo, si può arguire che ricevano una formazione inadeguata in campo civico ed economico e sulla costruzione dell'Europa unita, con difficoltà nel raggiungere competenze e consapevolezza relativamente al loro ruolo di futuri cittadini e della loro collocazione nel contesto locale, nazionale, internazionale.

Studiando i libri scolastici, emerge un quadro composito della realtà editoriale per la scuola, si ricavano dati che te-

stimoniano insieme la presenza di manuali buoni e di altri carenti. La maggior parte dei libri italiani dedica un'attenzione insufficiente agli aspetti civici, al processo di unificazione europea ed alla sua dimensione economica. Ancor più è trascurata la formazione degli insegnanti in questo ambito.

Si riscontrano analogie tra i libri italiani e quelli di altri Stati considerati sulle impostazioni di fondo: approvazione per il processo di collaborazione europea, attenzione alla propria situazione nazionale, ma non si può dire che l'Italia stia ponendo molto impegno nel mettere in pratica le indicazioni dell'Agenda di Lisbona nel campo dell'alfabetizzazione economica.

È auspicabile che le autorità competenti, gli studiosi del settore, il mercato editoriale, gli insegnanti, ma anche i genitori dedichino la necessaria attenzione al miglioramento dei libri scolastici, per una solida formazione di base e per l'inserimento dignitoso e consapevole delle giovani generazioni nella società. Lo studio e il confronto dei testi scolastici, lo scambio di soluzioni riuscite per lo sviluppo di materiale didattico possono essere uno strumento valido per favorire progressi, anche perché non è raro che i libri di testo costituiscano il vero programma di studio per le classi.

7. Elenco dei libri di testo sottoposti ad analisi

EDUCAZIONE CIVICA

I-C1 - G. Francesconi, G. Cantù, *Educazione alla cittadinanza*, Firenze, Le Monnier, 2005.

I-C2 - M. Albera, G. Missaglia, *Professione cittadino. Dalla Costituzione italiana alla nascita della Costituzione europea*, Milano, Hoepli, 2006.

I-C3 - C. Cassinotti, *Cittadini attivi*, Milano, Garzanti, 2002.

D-C4 - S. Bierling, D. Grosser, *Politik - Wirtschaft - Gesellschaft*, Braunschweig, Westermann Schulbuchverlag, 2003.

DIRITTO ED ECONOMIA

- I-E1 - L. Morgagni, T. Pennati, *Nuovo leggi, mercati e cittadini. Diritto e economia per il biennio*, Milano, Hoepli, 2007.
- I-E2 - L. Bobbio, V. Falletti, M. Maggi, *Stato e mercato. Diritto ed economia per il biennio*, Milano, Einaudi scuola, 2006, vol. I.
- I-E3 - L. Bobbio, V. Falletti, M. Maggi, *Stato e mercato. Diritto ed economia per il biennio*, Milano, Einaudi scuola, 2006, vol. II.
- I-E4 - P. Ronchetti, *Comunità. Manuale di diritto ed economia*, Bologna, Zanichelli, 2006.

STORIA

- I-S1 - N. Cristino, G. Di Rienzo, *I fatti e le interpretazioni. Novecento*, Novara, De Agostini Scuola, 2006, vol. 2.
- I-S2 - G. Delbello, C.E. Rol, *Dal passato al presente. Corso di storia per gli istituti professionali*, Torino, Il Capitello, 2008, vol. 3.
- I-S3 - A. Barbero, C. Frugoni, S. Luzzato, C. Sclarandis, *La storia, l'impronta dell'umanità*, Bologna, Zanichelli, 2008 vol. 3.
- I-S4 - P. Fornero, M. G. Costantini, *La storia illustrata, Dal congresso di Vienna all'età contemporanea*, Iperlibro 3, Milano, Minerva Italica, 2006.
- I-S5 - R. Marchese, *Piani e percorsi della storia*, Milano, Minerva, 2005.
- I-S6 - B. Bolocan et al., *Nuovo. Le basi della storia. Il Novecento e la società contemporanea*, Milano, Mondadori, 2009.
- I-S7 - F.M. Feltri, M.M. Bertazzoni, F. Neri, *Il tempo e le idee*, Torino, SEI, 2007.
- I-S8 - G. De Vecchi, G. Giovannetti, E. Zanette, *Guarda che Storia. Il Novecento e il mondo attuale*, Milano, Mondadori, 2007.
- F-S9 - B. Binoist, B. Bonneville, M. Casta, O. Denier, M. Joubert et al., *Histoire: Terminales ES et L [Le monde contemporain]*, Paris, Magnard, 2004.
- F-S10 - V. Adoume (sous la direction de), *Histoire, Géographie, Instruction Civique*, Paris, Hachette, 2004.

- F-S11 - M. Invernel, *Histoire, Géographie*, Paris, Hatier, 2003, vol. 3.
- PT-S12 - P. Almiro Neves, A. Lidia Pinto, M.M. Carvaho, *Cadernos de Historia*, B6, Porto, Porto editoria, 2006 (integrato da Caderno de actividades).
- F-D-S13 - *Histoire/Geschichte - L'Europe et le monde depuis 1945*, Paris, Nathan, 2008 (lo stesso libro, in versione tedesca, è pubblicato dall'editore Klett, Stuttgart, Leipzig).