

pca

europaean journal of
postclassical archaeologies

Volume 11
May 2021



SAP
Società
Archeologica

pca

european journal of
postclassicalarchaeologies

volume 11/2021

SAP Società Archeologica s.r.l.

Mantova 2021

EDITORS

Gian Pietro Brogiolo (chief editor)

Alexandra Chavarría (executive editor)

EDITORIAL BOARD

Paul Arthur (Università del Salento)

Alicia Castillo Mena (Universidad Complutense de Madrid)

Margarita Díaz-Andreu (ICREA - Universitat de Barcelona)

Martin Carver (University of York)

José M. Martín Civantos (Universidad de Granada)

Girolamo Fiorentino (Università del Salento)

Caterina Giostra (Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano)

Susanne Hakenbeck (University of Cambridge)

Matthew H. Johnson (Northwestern University of Chicago)

Vasco La Salvia (Università degli Studi G. D'Annunzio di Chieti e Pescara)

Bastien Lefebvre (Université Toulouse - Jean Jaurès)

Alberto León (Universidad de Córdoba)

Tamara Lewit (University of Melbourne)

Yuri Marano (Università Ca' Foscari Venezia)

Federico Marazzi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli)

Andrew Reynolds (University College London)

Mauro Rottoli (Laboratorio di archeobiologia dei Musei Civici di Como)

Colin Rynne (University College Cork)

Marco Valenti (Università degli Studi di Siena)

Giuliano Volpe (Università degli Studi di Foggia)

Post-Classical Archaeologies (PCA) is an independent, international, peer-reviewed journal devoted to the communication of post-classical research. PCA publishes a variety of manuscript types, including original research, discussions and review articles. Topics of interest include all subjects that relate to the science and practice of archaeology, particularly multidisciplinary research which use specialist methodologies, such as zooarchaeology, paleobotany, archaeometallurgy, archaeometry, spatial analysis, as well as other experimental methodologies applied to the archaeology of post-classical Europe.

Submission of a manuscript implies that the work has not been published before, that it is not under consideration for publication elsewhere and that it has been approved by all co-authors. Authors must clear reproduction rights for any photos or illustration, credited to a third party that they wish to use (including content found on the Internet). For more information about **ethics** (including plagiarism), copyright practices and guidelines please visit the website www.postclassical.it.

PCA is published once a year in May. Manuscripts should be submitted to editor@postclassical.it in accordance to the guidelines for contributors in the webpage <http://www.postclassical.it>.

Post-Classical Archaeologies' manuscript **review process** is rigorous and is intended to identify the strengths and weaknesses in each submitted manuscript, to determine which manuscripts are suitable for publication, and to work with the authors to improve their manuscript prior to publication.

This journal has the option to publish in **open access**. For more information on our open access policy please visit the website www.postclassical.it.

How to **quote**: please use "PCA" as abbreviation and "European Journal of Post-Classical Archaeologies" as full title.

Cover image: LiDAR survey of Castelseprio (north Italy) (project funded by Varese Province).

"Post-Classical Archaeologies" is indexed in Scopus. It was approved on 2015-05-13 according to ERIH PLUS criteria for inclusion and indexed in Carhus+2018. Classified A by ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca).

DESIGN:

Paolo Vedovetto

PUBLISHER:

SAP Società Archeologica s.r.l.

Strada Fienili 39/a, 46020 Quingentole, Mantua, Italy

www.saplibri.it

Authorised by Mantua court no. 4/2011 of April 8, 2011

CONTENTS PAGES

EDITORIAL

5

RESEARCH - COMMONS: AN ARCHAEOLOGICAL PERSPECTIVE

- P.G. Gould** Community in archaeology: an assessment 7
- S. Rippon** Communities, continuity, and change: territorial identities in early medieval southern Britain 25
- G.P. Brogiolo** Comunità rurali e beni collettivi tra fonti scritte e paesaggi stratificati 59
- A.M. Stagno, J. Narbarte Hernández, C. Tejerizo García** The social dimension of commons between practices and jurisdiction. Case studies from southern Europe (17th-21st c.) 81

BEYOND THE THEME

- J. Benedito-Nuez, J.J. Ferrer-Maestro, J.M. Melchor-Monserrat** Pervivencia y transformación: testimonios arqueológicos de la dinámica urbana de la ciudad romana de *Saguntum* entre los siglos III y VII 111
- E. Zanini** Cost, value and wealth redistribution: micro- and macro-economy in Early Byzantine evergetism 137
- S. Bortolotto, N. Cattaneo, A. Garzulino, S. Massa, S.M. Masseroli, R.M. Rombolà** Castelseprio archaeological site: LiDAR and GIS multiscale dataset supporting on-field investigation and enhancing landscape understanding 163
- F. Andriani, F. Armenise, G.A. Panzarino, S. Sublimi Saponetti** Signs of interpersonal violence and war: paleotraumatology in Apulia during the Late Antiquity and the Middle Ages 189

E. Dorado, J. Herrerin, I. Ramirez, L. Parro	Klippel-Feil Syndrome in a Mudejar population: a sign of endogamy in a social minority	253
G. Marra	Studio del paesaggio storico urbano di Ascoli Piceno nel Basso Medioevo: dalla ricostruzione alla comunicazione digitale con Google Earth	267
C. Bonacchi, M. Lorenzon	Assessing the transforming social values of cities in the <i>longue durée</i> : analysis of a Florence neighbourhood from the Middle Ages to the present	303
G. De Felice	<i>Novecento</i> . Apulia at war. A project of archaeology of the contemporary past between research, education and participation	327
DOSSIER - ARCHAEOLOGY AND SCHOOL		
S. Schivo	L'archeologia nei manuali di storia: il caso di Padova	349
J.C. González Vargas, R. Fabregat, A. Carrillo-Ramos, T. Jové	Motiv-ARCHE: an augmented reality application to co-create cultural heritage resources with teenagers	387
REVIEWS		439
T. Ingold, <i>Making. Antropologia, archeologia, arte e architettura</i> - by E. Giannichedda		
G.P. Brogiolo, P.M. De Marchi (eds), <i>I Longobardi a nord di Milano. Centri di potere tra Adda e Ticino</i> - by E. Salvatori		
Y. van den Hurk, <i>On the Hunt for Medieval Whales. Zooarchaeological, historical and social perspectives on cetacean exploitation in medieval northern and western Europe</i> - by M. Fecchio		
R. Fantoni, R. Cerri, P. de Vingo (eds), <i>La Pietra Ollare nelle Alpi. Coltivazione e utilizzo nelle zone di provenienza</i> - by P. Vedovetto		
J. Darlington, <i>Fake Heritage: Why we rebuild monuments</i> - by F. Benetti		

Sonia Schivo*

L'archeologia nei manuali di storia: il caso di Padova

1. Introduzione

Il primo ciclo di istruzione è uno dei primi contesti in cui una persona ha la possibilità di entrare in contatto con tematiche legate alla conoscenza e tutela del patrimonio culturale e archeologico e contribuisce quindi in qualche misura alla formazione della percezione pubblica verso l'archeologia. La percezione è l'atto del prendere coscienza di una realtà che si considera esterna a noi¹ e, in questo senso, l'educazione formale può coadiuvare positivamente l'interesse delle giovani generazioni ad impegnarsi sul fronte della conoscenza e salvaguardia del bene culturale comune.

La partecipazione democratica al patrimonio è un aspetto particolarmente importante per la sua tutela, anche in un contesto normativo come quello italiano fortemente centralizzato². Se un patrimonio culturale è riconosciuto e apprezzato dalle nuove generazioni, sarà di conseguenza più semplice attuare dei piani di protezione che siano sostenuti dalle singole comunità e che siano sostenibili per l'intera società (Pyburn 2009; Gould 2018). È infatti provato che prendersi cura insieme di qualcosa di 'fragile', contribuisce a promuovere un senso di responsabilità duraturo e di rispetto verso la conoscenza e i valori reciproci³.

Purtroppo, però, sempre più spesso si ha la conferma che il ruolo dell'archeologia e la sua utilità sociale non siano realmente comprese. L'archeologia sembra essere vista dalla società come una sorta di intrattenimento piuttosto che

* Dipartimento dei Beni Culturali, Università degli Studi di Padova, sonia.schivo@gmail.com.

¹ La percezione è la «presa di coscienza nell'ambito dell'esperienza sensibile oppure delle possibilità o delle disponibilità dell'intuizione», voce *Percezione* in SERIANNI, TRIFONE, *Dizionario della lingua italiana Devoto Oli* ed. 2004.

² Si veda BENETTI 2020 per un approfondimento sugli aspetti normativi legati alla partecipazione del pubblico nella fruizione del patrimonio archeologico.

³ Cfr. HOLTORF, FAIRCLOUGH 2013 e caso studio citato dagli autori in SYNNESTVEDT, PERSSON 2007.

un serio tentativo di comprendere l'umanità e il suo sviluppo (Henson 2020) e la fragilità del ruolo sociale dell'archeologia è rivelata anche da come viene (non) trattata nel sistema educativo, problema riscontrato non solo in Italia⁴. A volte accade che, in alcuni programmi televisivi, si assista ad una spettacolarizzazione dell'archeologia, anche grazie a figure di presentatori famosi e alla sponsorizzazione del ritrovamento di reperti sensazionali, alimentando l'idea di archeologia come intrattenimento e hobby (Henson 2006; Henson *et al.* 2009). Per esempio, l'osservazione dell'attuale comunicazione televisiva dell'archeologia italiana, sembra offrire poche occasioni di approfondimento o suggerimenti di modi in grado di soddisfare ulteriori curiosità da parte dell'utenza. Tuttavia, l'intrattenimento non va visto solo in termini negativi e va ricordato che se di qualità, esso può diventare un'occasione di condivisione e comunicazione di dati e ricerche (Rossi, Vecchione 2006). La comunicazione nell'ambito della ricerca archeologica, sia come pubblicazione delle ricerche scientifiche, sia come interazione con il pubblico, non può privarsi del lato divulgativo (cfr. Manacorda 2015) ed è ormai chiaro come il comunicare a diverse *audiences* sia diventato fondamentale per la stessa sopravvivenza della disciplina nella società odierna⁵. La scuola è senz'altro uno dei contesti a cui l'archeologia dovrebbe rivolgere le sue attenzioni in quanto cornice privilegiata per il suo insegnamento, considerando che andrebbe ad impattare su un ampio pubblico (Henson 2017).

È quindi nel contesto dell'educazione formale che questo articolo si inserisce, proponendo di indagare in che modo la scuola, attraverso i libri di testo adottati nelle scuole secondarie di primo grado degli Istituti Comprensivi del Comune di Padova, riesca ad essere un veicolo per la conoscenza dell'archeologia e dei suoi metodi.

2. La scuola come strumento dinamico e specchio della società

La scuola è un "contenitore" che racchiude differenti componenti tra le quali: metodi e curricoli didattici, libri di testo che in parte ne sono l'espressione, normative nazionali ed europee, attività didattiche e relativi legami con il territorio circostante. Il tutto è intimamente connesso alla storia politica, sociale ed economica di un Paese che si riflette nell'insegnamento della Storia e nei suoi libri di testo⁶. Sia

⁴ HENSON 2017. Per un'ampia disamina relativa all'archeologia e all'educazione in contesti internazionali, si veda CORBISHLEY 2011.

⁵ RIPANTI, ZANINI 2012. Cfr. anche KRISTENSEN *et al.* 2020 per aspetti metodologici sulla comunicazione scientifica che fa uso di narrativa per massimizzare il coinvolgimento di un pubblico non specializzato.

⁶ Una sintesi sull'uso della storia in ambito scolastico e sulle cause della crisi del suo insegnamento in ZANNINI 2017 il quale afferma che "la crisi della storia 'insegnata' è la crisi del canone identitario collettivo della storia".

la storia che l'archeologia (intesa come studio delle vestigia materiali) sono state usate nel corso degli anni come strumenti politici e ideologici per lo sviluppo di identità e nazionalismi (Carretero *et al.* 2013; Burger, Donovan, Passmore 1999; Burger, Lorenz 2010) e le prove materiali sono state a volte manipolate in propaganda per inventare un passato da condividere, basato sulla costruzione di identità etniche (Wojdon 2018; Doughty 2007; Atkinson, Banks, O'Sullivan 1996; Díaz-Andreu, Champion, 1996; Graves-Brown, Jones, Gamble 1996; Jones 1997; Kohl, Fawcett 1995; Ó Ríagáin, Popa 2012). L'Italia, in molteplici momenti, ha usato la storia insegnata a scuola come strumento di propaganda; ne sono infausto esempio i programmi di storia imposti dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano nel periodo fascista e l'uso delle fonti materiali come emblemi di passati eroici su cui fondare l'allora presente⁷. L'istituzione educativa, di tutti i gradi, si è rivelata determinante nello sviluppo sociale dell'Italia poiché ha saputo coniugare lo spirito educativo alla validità dei contenuti, influenzando sulla storia della Penisola e recependone i cambiamenti (Hervé Cavallera 2013). In altri paesi l'educazione alla storia è stata utilizzata fin dalle origini dello Stato per rafforzare la coscienza nazionale degli studenti (cfr. ad esempio Wilshut 2009).

A livello europeo questo uso nazionalista è stato in qualche modo "respinto" grazie al lavoro del Consiglio d'Europa che fin dalla sua istituzione, ha svolto un ruolo centrale nel promuovere la revisione dei libri di testo scolastici adottati dalle scuole dei diversi paesi europei. Tra il 1953 e il 1958 il Consiglio d'Europa organizzò sei importanti conferenze internazionali durante le quali quasi la metà dei 2000 libri di storia usati nelle scuole di quindici paesi europei furono esaminati da commissioni di educatori e specialisti dell'educazione (Stobart 1999). Lo scopo era quello di contribuire a fornire, attraverso l'insegnamento della Storia nelle scuole, una comune storia universale europea libera da connotazioni politiche che già portarono alle situazioni vissute con la Seconda Guerra Mondiale⁹.

L'UNESCO, a livello globale, considera l'educazione un diritto umano fondamentale la cui tutela è necessaria per il perseguimento della pace, dello sviluppo sostenibile e il dialogo tra culture. L'obiettivo cardine dell'UNESCO, per quanto riguarda l'educazione, è quello di promuovere lo sviluppo di sistemi

⁷ Sull'uso della storia nella scuola fascista come strumento per enfatizzare le origini della propria civiltà e su di esse costruire un'identità culturale, linguistica e nazionale, si veda CAROLI 2015; sono molti i casi in cui ancora oggi i libri di testo di storia raccontano "diverse storie" di una stessa nazione, si veda ad esempio la recente inchiesta del *New York Times* in GOLDSTEIN 2020.

⁹ FOSTER 2011. A livello europeo questo lavoro di revisione dei libri di testo è oggi offerto dal *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* che nei suoi principi dichiara l'impegno a garantire che le generazioni future siano allevate con menti aperte, in grado di riflettere sui loro atteggiamenti e credenze e abbracciare la responsabilità e la democrazia, in modo da promuovere la pace e la comprensione internazionale (<http://www.gei.de/en/institute/mission-statement.html>); altri centri per la ricerca sui libri di testo sono: l'*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. A livello internazionale si veda anche il lavoro di *The international association for Research on Textbooks and Education Media* (cfr. in part. BRUILLARD *et al.* 2006); cfr. anche PINGEL 2010.

educativi inclusivi e di qualità, che riducano le disuguaglianze sociali e favoriscano l'apprendimento durante l'arco della vita di una persona. Ogni singolo sistema educativo nazionale dovrebbe quindi stimolare la diffusione di principi di cittadinanza responsabile. Questi obiettivi sono rappresentati dall'iniziativa *Education for All*, lanciata nel 2000 al Forum mondiale sull'educazione di Dakar¹⁰. Nell'agenda delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile 2030, si fa riferimento specifico alla necessità di raggiungere per tutti un'educazione equa e inclusiva (obiettivo numero 4). Uno strumento fondamentale per il raggiungimento di questi obiettivi sull'educazione mondiale è stato adottato nel maggio del 2015 durante il Forum mondiale sull'educazione di Incheon (Corea del Sud), ed è l'*Education 2030 Framework for Action* (FFA), il cui obiettivo è di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (UNESCO 2030). L'UNESCO, inoltre, contribuisce dagli anni Novanta alla preparazione di progetti didattici per promuovere la cooperazione internazionale tra le scuole ai fini di introdurre nei curricoli scolastici l'educazione al Patrimonio Mondiale ed incrementare così forme attive di protezione¹¹.

Queste premesse evidenziano come la percezione verso tematiche legate alla cultura e alla società di un Paese si formino anche in ambiente scolastico. Ad esempio, i risultati di un sondaggio su larga scala condotto da Ipsos e dalla *Society for American Archaeology* mostrano che l'87% degli americani ha acquisito le proprie conoscenze sull'archeologia a scuola e nei relativi libri di testo (*American Perceptions of Archaeology* 2018); risultati molto simili sono emersi nell'indagine sulla percezione pubblica dell'archeologia condotta in alcune comunità campione dell'Italia settentrionale¹².

3. Il sistema d'istruzione italiano

Nei suoi diversi gradi di istruzione¹³, la scuola italiana si è trasformata nel corso dei secoli; a partire dall'unità d'Italia i cambiamenti sono stati molto lenti e costellati da leggi e decreti¹⁴. Tuttavia, la storia insegnata a scuola ha sempre contribuito alla formazione della persona e del cittadino, non solamente come

¹⁰ L'ultimo rapporto 2020 di UNESCO *Education for All* è dedicato all'inclusione e alla diversità nelle scuole (UNESCO 2020).

¹¹ Cfr. <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

¹² Si cfr. la ricerca di dottorato in corso relativa alla percezione pubblica dell'archeologia da parte della scrivente (Schivo 2020-21), Università di Padova, tutor Prof.ssa A. Chavarría Arnau.

¹³ Informazioni sulla scuola italiana e i relativi gradi sono disponibili sul sito del Ministero al seguente indirizzo: <http://www.miur.gov.it/scuola>.

¹⁴ Per una panoramica sulla storia della scuola italiana e i riferimenti normativi si faccia riferimento a SANTAMAITA 2010 e D'AMICO 2010 con relative bibliografie.

trasmissione di conoscenze, ma anche come strumento che forma la percezione della realtà (Hervé Cavallera 2013).

Tuttavia, nei curricoli scolastici di insegnamento della storia, non viene data sufficiente rilevanza all'archeologia, nè al metodo archeologico, come complementare alla storia nella comprensione dei fatti storici (v. risultati esposti sotto). Questa 'assenza' potrebbe portare ad una conoscenza superficiale del patrimonio archeologico come fonte materiale espressione della società che l'ha creato. La conseguenza più grave è che il patrimonio archeologico per le giovani generazioni sarà "sconosciuto" e non gli verranno attribuiti dei valori culturali necessari per conoscerlo, preservarlo e tramandarlo al futuro. Già altri studi hanno posto l'accento sul problema derivante dalla mancanza di educazione al patrimonio nei libri di testo scolastici e dell'impatto negativo sulla riconfigurazione della percezione al patrimonio (Apaydin 2016).

Una rapida analisi dei dati messi a disposizione dal Ministero italiano sull'iscrizione ai corsi di laurea negli ultimi 10 anni, mostra che l'interesse verso il patrimonio culturale e verso l'archeologia è in calo¹⁵. Il disinteresse crescente verso corsi universitari inerenti all'archeologia (e più in generale al patrimonio culturale), è sicuramente anche il frutto dei cambiamenti socio-economici degli ultimi 50 anni, che hanno portato la società a domandare sempre più competenze scientifiche a scapito di quelle umanistiche. Di conseguenza, anche nella scuola è in atto una "disumanizzazione" delle conoscenze, con un aumento di attività legate al mondo scientifico, che non è certo una nota negativa, ma denota che le materie come la storia, l'archeologia, la storia dell'arte e la geografia non sono più in grado di dimostrare la loro appetibilità e ruolo nell'economia delle società odierne.

4. L'archeologia e l'insegnamento della Storia nella scuola italiana

A partire dalla metà del XIX secolo il Ministero Italiano della Pubblica Istruzione ha emesso un nutrito corpus di leggi in materia di istruzione scolastica. Facendo qui riferimento solo alle normative più recenti (1979, 2004, 2007 e 2012)¹⁶, è possibile affermare che l'archeologia trova posto nel primo ciclo di istruzione come riferimento nel programma di Educazione artistica del 1979 (dal 2004 di-

¹⁵ Percentuale degli iscritti ai corsi di laurea inerenti con l'archeologia. Rielaborazione dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, on line in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/rilevazioni-statistiche1>. I dati scaricabili on line sotto forma di tabelle .csv, sono stati qui rielaborati sommando tutti gli iscritti dei corsi di laurea italiani (appartenenti a diverse classi di laurea), il cui nome contiene "archeologi".

¹⁶ D.M. 9 Febbraio 1979 (prima del 1979 le materie insegnate a scuola erano quelle determinate dal D.M. 24 Aprile 1963); d.lgs. 19 Febbraio 2004, n. 59; D.M. 31 Luglio 2007; D.M. 13 Novembre 2012, n. 254.

ventata Arte e Immagine)¹⁷ ma bisogna attendere il 2007 perché compaia per la prima volta l'archeologia tra gli approcci metodologici per lo studio delle testimonianze del passato e il suo inserimento tra gli *Obiettivi di apprendimento* al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado¹⁸. Con questo decreto del 2007 l'archeologia esce dai 150 anni in cui veniva considerata solo come bellezza artistica fine a sé stessa o come testimonianza di vestigia eroiche utili solo a ricordare un prestigioso passato. Il concetto viene ulteriormente ribadito nel decreto del 2012, in cui compare un chiaro riferimento all'*Educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva* e finalmente l'archeologia viene introdotta tra i metodi per l'insegnamento della storia¹⁹. Nella descrizione del programma di storia viene inserita l'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva: «L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche». Negli Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, come per il 2007, viene inserito quello di: «Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi». Questa esplicitazione nella legge è fondamentale perché può essere il punto di partenza per l'inserimento anche nei libri di testo di contenuti che tengano conto del metodo archeologico. Inoltre, con questi riferimenti normativi si giunge a riconoscere che l'archeologia in contesti di apprendimento formale e informale è fondamentale per sviluppare il pensiero storico e promuovere una comprensione più profonda e più ampia del passato (cfr. ad es. Bender, Smith 2000; Corbishley 2011; Smardz, Smith 2000; Levstik, Henderson, Schlarb 2005). Sono molteplici gli studi che a livello europeo hanno indagato il rapporto tra scuola, archeologia e patrimonio culturale e di come l'educazione storica contribuisca allo sviluppo della consapevolezza al patrimonio culturale²⁰.

¹⁷ D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*; D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione.

¹⁸ D.M. del 31 luglio 2007.

¹⁹ D.M. n. 254 del 2012, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, tuttora in vigore.

²⁰ Nel 1998 compare la prima definizione di "educazione al patrimonio" – "pédagogie du patrimoine" – "heritage education": cfr. *Conseil de l'Europe* 1998. In generale, moltissime sono le iniziative che indagano le esperienze didattiche di educazione al patrimonio e il rapporto tra patrimonio culturale, archeologia e scuola. Si vedano, ad esempio, i lavori del *Centro Internazionale di Didattica della Scuole*

5. I libri di scuola e l'archeologia

I libri di testo scolastici non sono neutrali, ma prodotti culturali che riflettono la società di un sistema educativo nazionale e transnazionale: i libri sono dispositivi pedagogici e informativi che legittimano le conoscenze appropriate per l'insegnamento i cui autori trasmettono più o meno consapevolmente messaggi codificati tra cui nozioni, idee, valori e stereotipi (Apple, Christian-Smith 1991).

Nonostante a partire dall'anno scolastico 2014-2015 l'adozione del libro di testo sia diventata facoltativa in Italia²¹, questi strumenti rimangono dei punti di riferimento centrali per l'insegnamento in classe e per lo studio individuale domestico²². Un'analisi di questi manuali, quindi, può risultare utile nel capire come l'archeologia e i suoi metodi rientrino nel contesto scolastico.

La separazione tra storia e archeologia in campo accademico è ben chiara e stabilita ma questa differenza non è invece così immediata né contraddistinta nel contesto scolastico. In particolare, la distinzione nello studio delle fonti che metodologicamente caratterizza la formazione accademica di archeologi e storici (rispettivamente l'analisi stratigrafica della cultura materiale per i primi, cfr. Milanese 1994, p. 14, e dei testi scritti per i secondi) nei manuali scolastici che vengono presentati in questo lavoro, non sembra avere rilevanza. L'archeologia si ritrova nelle immagini che riportano vari tipi di fonti: documenti scritti, reperti, affreschi, mosaici, monumenti e siti archeologici, ma il riferimento è da considerarsi implicito nelle rappresentazioni delle fonti materiali poiché non viene mai fatto riferimento al rapporto diretto tra l'archeologo e queste fonti, né al suo ruolo nello studio e nell'interpretazione dei reperti. In nessuna parte del testo e delle didascalie nei tre volumi presi in considerazione in questo studio l'archeologia è segnalata come disciplina che contribuisce alla conoscenza storica²⁴.

e del Patrimonio (<https://centri.unibo.it/dipast/it>) in BORGHI 2008. Cfr. anche TOSCANO, GREMIGNI 2011; LANEVE 1988; fuori dall'Italia si vedano i fondamentali lavori di Arias-Ferrer e Egea-Vivancos (University of Murcia) con relative bibliografie (ad esempio: EGEA VIVANCOS *et al.* 2018; ARIAS FERRER, EGEA VIVANCOS 2017; EGEA VIVANCOS, ARIAS FERRER, PERNAS GARCÍA 2017); si vedano inoltre: PINTO 2019; 2018; 2017; 2013a; 2013b; ALVES, PINTO 2019; PINEDA-ALFONSO, DE ALBA FERNÁNDEZ, NAVARRO MEDINA 2019; RODRÍGUEZ PÉREZ, SOLÉ 2018; JIMÉNEZ VIALÁS 2017; JIMÉNEZ VIALÁS 2017; SOLÉ 2015; ESTEPA 2013; ESTEPA *et al.* 2015; CUENCA, ESTEPA, MARTÍN 2017; CUENCA, LÓPEZ 2014; LEVSTIK, HENDERSON, SCHLARB 2005.

²¹ Nota protocollare MIUR n. 2581 del 9 aprile 2014. La non obbligatorietà d'uso dei libri di testo è riscontrabile in molti altri paesi Europei (cfr. rapporto INDIRE 2012).

²² ANICHINI *et al.* 2015; PENTUCCI 2015; PANCIERA, ZANNINI 2013 in part. pp. 142-146; Cfr. dati in GALFRÉ 2005 e dati ISTAT 2018 che confermano l'incremento dell'editoria scolastica. Il D.M. n. 781 del 27/09/2013, all'allegato 1, *Definizioni e indicazioni preliminari* stabilisce che il «libro di testo costituisce uno degli strumenti didattici per la realizzazione dei processi di apprendimento definiti dagli ordinamenti scolastici dei diversi ordini e gradi di istruzione, nonché per lo studio individuale e domestico. La sua scelta costituisce rilevante momento di espressione dell'autonomia professionale e della libertà di insegnamento».

²⁴ In particolare, il libro di testo delle secondarie di primo grado edizione Zanichelli inizia con un focus sullo studio della storia in cui vengono presentate le fonti che uno storico deve saper usare, tra queste

Data quindi l'assenza di riferimenti testuali nei tre libri, diventa meno immediato eseguire analisi sul contenuto del testo di tipo quantitativo e qualitativo (baste ad esempio sull'uso/frequenza della parola 'archeologia') o riflessioni sulla funzione della disciplina archeologica nei libri di storia. L'attenzione si è quindi focalizzata sulle immagini e viene qui proposta un'analisi delle figure relative alle fonti materiali proposte nei libri²⁵.

Il metodo qui esplicitato intende verificare a) se le immagini presenti nei libri di testo analizzati rispecchiano alcuni parametri che facilitano l'apprendimento; b) in che modo e in che misura le immagini di fonti materiali sono utili a fornire allo studente informazioni che contribuiscono a formare una corretta conoscenza e percezione dell'archeologia. Per fare questo è necessaria una premessa sul ruolo che le immagini assumono nel contesto della didattica scolastica.

Prima di procedere alla presentazione dei libri di storia più usati nelle scuole secondarie di primo grado degli Istituti Comprensivi di Padova, è necessario specificare che oggi, in ambito scolastico, sono in vigore i decreti che definiscono l'introduzione nella scuola delle *competenze*. Il D.M. n. 254 del 13 Novembre 2012 stabilisce le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* e si riallaccia alla legge del Consiglio dei Ministri del 18 Dicembre 2006 che già sancì le competenze chiave per l'apprendimento permanente²⁶. È anche su queste indicazioni che l'editoria italiana sviluppa i propri libri di testo.

In Italia l'adozione dei manuali, come stabilisce l'articolo 7 del d. lgs. n. 297 del 16 aprile 1994, rientra nei compiti attribuiti al collegio dei docenti, dopo aver

sono elencate le fonti materiali. Esse, sotto forma di immagini e disegni ricostruttivi relativi a reperti, siti e contesti archeologici vengono proposte costantemente nel libro, cosa che vale anche per gli altri due libri delle case editrici Mondadori e Il Capitello. La presenza di immagini a "tema archeologico" è quindi frequente. Riferimenti all'archeologia compaiono in poche occasioni in cui viene nominato il luogo di conservazione di alcuni reperti (Museo Archeologico). In questo lavoro non sono stati presi in considerazione i contenuti a cui l'alunno può accedere online, tuttavia un riferimento all'archeologia è presente nel materiale aggiuntivo a disposizione nei testi Zanichelli in cui in un video, visionabile tramite apposita applicazione digitale gratuitamente scaricabile, il presentatore introduce i due ragazzi che faranno da ciceroni nei successivi approfondimenti segnalati nel testo: uno dei due si chiama Jacopo e, cito da PAOLUCCI, SIGNORINI, MARISALDI 2019 (adottato in 9 classi del Comune di Padova): «(Jacopo) da grande vuol fare l'archeologo. Gli piacciono tanto i misteri del passato» [...] ribadendo che «lo storico è colui che sa interpretare le testimonianze materiali». Questo video di approfondimento, quindi, contribuisce alla formazione del luogo comune dell'archeologo come persona che 'ama il mistero'.

²⁵ Analisi sulle tematiche archeologiche presenti nei libri di testo di storia si cfr. MESEGUER GIL, ARIAS FERRER, EGEA VIVANCOS 2017; KASVIKIS, ELEFThERiADOU; MAROTTA 2015. Più in generale invece, sull'analisi del ruolo delle immagini nei libri di storia: BEL 2017; UBALDO 2016b; PENTUCCI 2015; GÁMEZ CERUELO 2016 (per la didattica nella storia dell'arte). SÁIZ SERRANO 2012 (in cui si analizza il rapporto tra la storia medievale spagnola e i libri di testo).

²⁶ D.M. del 13 Novembre 2012, n. 254. A livello europeo sono in vigore nuove competenze scolastiche stabilite nella raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 Maggio 2018 (che hanno sostituito quelle della raccomandazione europea del 2006, ma non ancora recepite dalla normativa italiana).

sentito il parere dei consigli di interclasse o di classe. La proposta di adozione di un libro di testo parte quindi dal singolo insegnante della relativa materia.

In questo contesto è possibile accennare al ruolo degli insegnanti e la loro formazione. Per l'ordinamento italiano, un laureato in archeologia (classe di laurea S2 o M2) non dispone dei crediti richiesti dal Ministero sufficienti per l'accesso diretto all'insegnamento della storia nei diversi gradi di istruzione. Questo significa che nella maggior parte dei casi, un docente di storia nelle scuole secondarie di primo grado possiede un diploma di laurea di classi riferibili a Storia o a Lettere (antiche – moderne). Può essere quindi comprensibile che le immagini a carattere archeologico e gli spunti che potrebbero derivare da esse, non siano sfruttati in tutta la loro potenzialità da parte di ogni insegnante, viste le diversità di formazione/interesse.

Per la scuola secondaria di primo grado, il Ministero della Pubblica Istruzione stabilisce ogni anno il tetto di spesa per la dotazione libraria, che i collegi dei docenti devono assumere quale limite per le adozioni. Ai fini della scelta del libro da parte dei docenti, assume particolare rilevanza l'attività di promozione dei testi svolta dagli editori, che si sostanzia nella presentazione delle novità editoriali e nell'offerta di copie saggio attraverso un'apposita rete di agenti e concessionari. Ne consegue che la quantità di libri di testo scolastici disponibile è altissima. Si pensi che in Italia quasi il 13% della produzione libraria nazionale del 2018 è relativo alle opere scolastiche, con un aumento della produzione in termini sia di titoli (+2,8%) sia di copie stampate (+11,8%)²⁷.

6. Il ruolo didattico delle immagini

Se si considera una figura in un libro, si deve fare riferimento al suo contenuto informativo, ovvero alle informazioni che l'immagine può fornire relativamente ad un oggetto o una situazione rappresentata (Landriscina 2011, p. 43). Indicazioni a scopo didattico per categorizzare diversi tipi di immagine sono fornite da Clark e Lyons (2010). L'immagine ad uso didattico possiede due aspetti principali: 1) *descrittivo* (l'aspetto) e 2) *prescrittivo*, relativo all'efficacia didattica delle immagini e quindi alle sue funzioni comunicative e psicologiche²⁸. Quest'ultime sono importanti ai fini dell'apprendimento significativo²⁹; infatti, quando un'immagine

²⁷ Fonte: Istat 2018, *Produzione e lettura di libri in Italia anno 2018*.

²⁸ Le caratteristiche descrittive sono relative all'aspetto di un'immagine (un'immagine può essere statica: illustrazione, fotografia, rendering; o animata: animazioni, video, realtà virtuale). Le funzioni comunicative sono invece relative agli aspetti "trasmissivi" dell'immagine, cioè a come essa trasmette informazioni. Si veda anche PAOLETTI 2011, pp. 114; 119; 122; 128. Si cfr. CLARK, LYONS 2010 per le distinzioni relative alle funzioni psicologiche delle immagini.

²⁹ L'apprendimento significativo è definibile come un apprendimento che permette di dare un senso

viene adoperata in un contesto didattico, va valutata la sua effettiva utilità ai fini del processo di apprendimento (Calvani 2011c, pp. 29-30).

Ricerche in ambito pedagogico hanno dimostrato che, nella maggior parte dei casi, si impara meglio da testi aventi delle figure rispetto che da quelli privi³⁰. Quando i supporti didattici sono costituiti da testo stampato e illustrazioni, si verifica un 'effetto multimediale'³¹. Questo si verifica a patto che l'immagine non sia posta nel testo per motivi puramente decorativi, ma che diventi uno strumento utile alla comprensione del testo o che fornisca spunti ulteriori di riflessione, magari grazie alla presenza di una didascalia come testo esplicativo aggiuntivo o alla mediazione dell'insegnante. La ricerca in questo campo ha infatti dimostrato che gli elementi non in linea con con l'obiettivo di apprendimento, come ad esempio un'immagine 'decorativa' e fine a sé stessa, ostacolano la comprensione³².

L'apprendimento multimediale, ovvero la promozione della comprensione negli studenti usando parole e immagini, dipende dalla progettazione di supporti didattici multimediali corretti, cioè coerenti con le modalità con cui le persone apprendono³³. La teoria di Mayer (2003) enuncia che la costruzione di rappresentazioni mentali a partire da immagini e parole si basa sul fatto che a) immagini e parole vengono elaborate in due canali diversi; b) la capacità di elaborare queste informazioni è limitata; e c) l'apprendimento attivo ha luogo quando uno studente seleziona le informazioni rilevanti nei due canali separati di immagini e testo, organizza queste informazioni in rappresentazioni mentali coerenti e li integra con le conoscenze pregresse. Una volta che un risultato di apprendimento

alle conoscenze pregresse, permettendo di integrarle con nuove informazioni. Lo studente deve essere in grado di adoperare queste conoscenze in diversi contesti, sviluppando quindi capacità di *problem solving*, di pensiero critico e di metariflessione, consentendo così alle conoscenze di diventare vere e proprie competenze (si veda ad esempio AUSUBEL 1995; 2000; CALVANI 2009; 2011a-b; NOVAK 2010; 2001); perché questo accada è necessario che l'immagine e quello che rappresenta, intercetti le preconoscenze dell'alunno in modo da favorire la riorganizzazione degli schemi mentali posseduti ai fini di una loro ristrutturazione cognitiva (CALVANI 2011c, pp. 31-32).

³⁰ PAOLETTI 2011, p. 112; dati confermati anche al simposio sul design delle visualizzazioni per l'apprendimento svoltosi al convegno EARLI (European Association for Learning and Instruction, 2011), citato in PAOLETTI 2012a.

³¹ In questa sede si fa riferimento alla definizione di 'effetto multimediale' di MAYER 2003, ripreso anche in CALVANI 2012. Esso si verifica quando gli studenti apprendono più approfonditamente da una spiegazione 'multimediale' composta da parole e immagini che da sole parole. Si cfr. anche MENICCHETTI, SARRO 2015. Si veda MAYER 2003 relativamente alla funzione delle immagini nel contesto dell'apprendimento.

³² CALVANI 2011c, p. 36. Uno dei principali contributi di Mayer è di aver evidenziato l'effetto negativo sull'apprendimento dei cosiddetti "dettagli seducenti", cioè testi, immagini o suoni non direttamente collegati al contenuto da apprendere (MAYER 2003; HARP, MAYER 1998; MAYER, HEISER, LONN 2001; MORENO, MAYER 2000). Ovviamente, il ruolo informativo delle immagini cambia a seconda del libro: non assume rilevanza in un romanzo, ma risulta fondamentale in un libro per la scuola (CAPUANO, STORACE, VENTRIGLIA 2019, p. 61; VENTRIGLIA, STORACE, CAPUANO 2017, p. 49).

³³ Si rimanda alla bibliografia citata per un approfondimento sulle due teorie: MAYER, 2003, 2009; PAIVIO 1986; CLARK, PAIVIO 1990; BADDELEY 1992, 1998; PAIVIO (1971, 1990); SWELLER 1988; 2010.

è stato costruito attivamente, viene archiviato nella memoria a lungo termine per un uso futuro (Mayer 2001). I metodi didattici che abilitano e promuovono questi processi hanno maggiori probabilità di portare ad un apprendimento significativo rispetto ai metodi didattici che non lo fanno (Mayer 2003, p. 130).

Alcuni dei principi della teoria dell'apprendimento multimediale di Mayer forniscono delle indicazioni che migliorano una progettazione di materiali didattici multimediali e riducono l'effetto dell'attenzione divisa (Landriscina 2011, p. 64) e vengono di seguito brevemente elencati.

Il *principio di coerenza* prevede che vengano esclusi i materiali estranei all'obiettivo del compito per ridurre il carico cognitivo derivante dalla suddivisione dell'attenzione tra due elementi; il *principio di contiguità* prevede che parole e immagini corrispondenti siano posti vicini; il *principio della segnalazione* prevede l'aggiunta di indicatori visivi alle immagini come facilitatori; l'*effetto di personalizzazione* interviene quando gli studenti imparano più approfonditamente da una spiegazione multimediale se le parole sono presentate in uno stile colloquiale piuttosto che formale³⁴.

Può accadere che nei manuali scolastici il processo di mediazione dei materiali visivi non sia eseguito in modo efficace e che le immagini diventino elementi subalterni al testo, fungendo solo da illustrazione dei contenuti e a volte da semplice ornamento³⁵. Questo accade nei casi in cui l'insegnante "si adatta" all'uso che viene fatto dell'immagine nel testo, senza considerare la complessità del processo di costruzione di significati storici attraverso le immagini che richiede operazioni cognitive diversificate, anche se integrate con quelle per la comprensione scritta (Cardarello, Contini 2012).

L'attività percettiva di un oggetto rappresentato in un'immagine è molto complessa e si sviluppa gradualmente a partire dai primi anni di vita attraverso il processo di apprendimento in base alle esperienze quotidiane (Lazzotti Fontana 1981, p. 25). È da queste esperienze che nasce la percezione verso un oggetto e si distinguono le sue proprietà in un'immagine. Nella maggior parte dei casi, lo sviluppo del pensiero induttivo, tramite la stimolazione dell'osservazione sistematica della realtà in studenti che iniziano le scuole secondarie di primo grado, non è ancora sviluppato (Lazzotti Fontana 1981, pp. 26-27). Per lo studente quin-

³⁴ MAYER 2003. Altre teorie relative all'apprendimento multimediale sottolineano anche i rischi relativi ad un "sovraccarico cognitivo" che sarebbe da ostacolo all'apprendimento: cfr. LANDRISCINA 2007; 2011, p. 62; MENICETTI, SARRO 2015, p. 75 ss. Il carico cognitivo è la quantità di attività mentale richiesta alla memoria di lavoro in un dato momento (SWELLER 1988). Si cfr. LANDRISCINA 2011, pp. 62-66 per un chiaro riassunto della teoria. Anche le ricerche di SWELLER (1988; 2010) hanno dimostrato come la suddivisione dell'attenzione (un esempio tipico è quando le immagini sono poste lontano dal testo che la descrive) e la ridondanza (ad esempio, quando una didascalia ripete il contenuto già presente nel testo), sono fattori su cui agire per ridurre il carico cognitivo estrinseco ai fini di un corretto uso didattico delle immagini.

³⁵ Riscontrato anche in FINI 2011; UBALDO 2016b; PENTUCCI 2015.

di, passare da una percezione globale ad una analisi più mirata dell'immagine e caricarla di opinioni personali e critiche non è così immediato³⁶. Il processo induttivo, oltre che dall'esperienza personale, segue un processo mentale che dal noto giunge gradualmente a conclusioni logiche anche grazie ad un processo di coordinamento e riflessione mediato dall'insegnante (Bonaiuti 2011) che guida lo studente in un percorso critico tale da rendere l'immagine spunto di dibattito e di riflessione collettiva in classe³⁷.

In conclusione, buoni risultati avvengono quando il materiale didattico utilizza le immagini in modi che promuovono un apprendimento significativo e quando le immagini sono accompagnate da un testo pertinente o mediate dall'insegnante.

7. I libri di testo analizzati

Data la grandissima quantità e varietà di titoli disponibili per l'insegnamento della storia nelle scuole secondarie di primo grado italiane, è stato effettuato uno studio in un'area campione: la città di Padova. Dal punto di vista scolastico, il comune di Padova è suddiviso in 14 Istituti comprensivi (un istituto comprensivo è composto da scuole dell'infanzia, scuole primarie e scuole secondarie di primo grado suddivise per aree del territorio comunale).

È stato scelto di analizzare il libro di Storia delle classi prime delle scuole secondarie di primo grado il cui programma ministeriale prevede la trattazione del Medioevo, dalla caduta dell'impero romano fino al XV secolo. Su un totale di 23 scuole secondarie di primo grado e 80 classi prime, sono stati censiti 19 titoli differenti relativi al manuale di storia adottato e analizzati i tre titoli maggiormente utilizzati: **Libro 1**: Calvani V. 2017, *Incontra la Storia. Fatti e persone del Medioevo*, ed. Mondadori (adottato in 10 classi); **Libro 2**: Paolucci, Signorini, Marisaldi 2019, *L'ora di storia, Il medioevo*, ed. Zanichelli (adottato in 9 classi); **Libro 3**: Carpanetto et. al. 2016, *Storie, Tracce Memorie*, ed. Il Capitello (adottato in 8 classi).

8. Il metodo: l'analisi delle immagini nei libri di testo di Storia

Dall'insieme delle argomentazioni sopra descritte si possono ricavare dei principi sui quali impostare un'analisi sull'efficacia multimediale dei libri di testo (Landriscina 2011, pp. 66-67).

³⁶ Il realismo e l'immediatezza rende le figure affette da semplicismo e l'attenzione si sposta sul piano estetico (DAMIANO 2013) poiché esse non sono auto-evidenti né facili da leggere (MUSCI 2006).

³⁷ LAZZOTTI FONTANA 1981, pp. 106-107. Per un efficace *excursus* sulle teorie dello sviluppo cognitivo cfr. CASTOLDI, CISOTTO 2019. Sulla comprensione delle immagini in età evolutiva e sull'uso delle immagini nel contesto didattico si cfr. ad esempio CARDARELLO 1995; 2002; 2012; DAMIANO 1993; 2013; RIVOLTELLA 2014; MATTOZZI 2004; 2011.

In linea generale, la rilevanza comunicativa ai fini didattici di un libro di testo deve:

- associare immagini al testo;
- utilizzare solo immagini e testi rilevanti per l'apprendimento;
- porre vicino all'immagine un testo che ha funzione di supporto ad essa;
- evitare testi e immagini con lo stesso contenuto;
- utilizzare indicatori visivi per focalizzare l'attenzione su dettagli rilevanti di un'immagine;
- suddividere e descrivere in parti un'immagine complessa.

Ciascuna immagine presente nei tre libri qui di seguito presentati è stata quindi categorizzata in un database secondo degli specifici parametri:

- a) la presenza e la tipologia di didascalia (anagrafica o approfondita);
- b) il grado di pertinenza della didascalia con il testo della pagina;
- c) la ridondanza della didascalia in rapporto al testo;
- d) l'eventuale presenza di indicatori visivi per la migliore comprensione di immagini articolate;
- e) l'eventuale suddivisione in parti di un'immagine complessa per una sua migliore comprensione;
- f) la descrizione del tipo di materiale inteso come bene archeologico;
- g) la presenza di informazioni relative alla collocazione dell'oggetto e alla sua periodizzazione.
- h) presenza di immagini anacronistiche rispetto al testo.

Questa classificazione delle figure presenti nei tre manuali analizzati permette di identificare differenti gradi di efficacia che ciascuna immagine di fonte materiale apporta all'apprendimento. La presenza delle informazioni di carattere archeologico relative all'oggetto (come l'indicazione del tipo di fonte materiale, provenienza e datazione) mostrano, inoltre, per ogni libro di testo la percentuale di immagini che forniscono informazioni utili a stimolare la curiosità e la conoscenza dello studente, contribuendo così alla formazione di una percezione il più possibile corretta e chiara di cos'è l'archeologia e di come le fonti materiali assumano un peso e un significato nella comprensione del passato.

9. Analisi dei dati

Sono state censite le figure presenti nei manuali, categorizzandole secondo la tipologia di fonti materiali raffigurate: Bene architettonico (edifici e palazzi storici); Bene archeologico (reperti materiali, scavi archeologici, resti archeologici in elevato); Bene storico-artistico (affreschi, illustrazioni antiche, dipinti); Beni archivistici (miniature e codici); Altro (categoria comprendente le immagini di oggetti odierni, foto di paesaggi e luoghi, usi, costumi e tradizioni. In questa cate-

Classificazione del tipo di fonte materiale						
	Libro 1 (q.tà)	Libro 1 (%)	Libro 2 (q.tà)	Libro 2 (%)	Libro 3 (q.tà)	Libro 3 (%)
Bene architettonico	15	5,60%	16	6,30%	43	10,30%
Bene archeologico	22	8,50%	58	22,83%	48	11,50%
Bene storico-artistico	60	22,20%	42	16,54%	133	31,70%
Bene archivistico	113	41,80%	115	45,28%	178	42,50%
Altro	59	21,90%	23	9,06%	17	4,10%
Totale	269	100%	254	100%	419	100%

Tab. 1. Classificazione del tipo di fonte materiale presente in ogni libro di testo analizzato e indicazione della quantità di immagini censite per ogni testo e della loro percentuale sul totale. **Libro 1** = Calvani 2017, *Incontra la storia*, ed. Mondadori, totale 270 immagini censite; **Libro 2** = Paolucci, Signorini, Marisaldi 2019, *L'ora di storia*, ed. Zanichelli, totale 254 immagini censite; **Libro 3** = Carpanetto et al. 2016, *Storie, tracce, memorie*, ed. Il Capitello, totale 419 immagini censite. In tutti e tre i testi c'è un largo uso di immagini raffiguranti beni archivistici (la quasi totalità sono miniature) e un uso minore di fonti materiali archeologiche, nonostante il periodo storico oggetto di questi libri (il medioevo) sia potenzialmente adatto all'uso di fonti materiali come strumenti per l'apprendimento.

goria sono stati inseriti anche i disegni ricostruttivi di vario genere non categorizzabili). In totale nei tre libri sono state censite 943 immagini (tab. 1)³⁸.

L'analisi del contenuto dei testi dei tre libri di storia dimostra che solo di rado vi sono espliciti riferimenti all'archeologia e ai suoi metodi o alla figura dell'archeologo. Fa eccezione il Libro 3 (fig. 1) in cui si fa esplicito riferimento ad una necropoli longobarda portata alla luce durante i lavori di cantiere sull'autostrada Asti-Cuneo, ma anche in questo caso non si fa riferimento alla figura dell'archeologo né al metodo stratigrafico. Questo inserimento è però molto utile poiché finalizzato a spiegare il contesto di rinvenimento delle fibule longobarde raffigurate nelle pagine.

La tab. 3 mostra che la quasi totalità dei libri utilizza immagini fotografiche degli oggetti invece che illustrazioni o disegni ricostruttivi³⁹. Dato che le immagini sono una rappresentazione di ciò che è descritto nel testo, possono guidare alla sua elaborazione, facilitando la costruzione di un modello mentale (Paoletti 2011, pp. 41-42). L'uso, quindi, di illustrazioni ricostruttive prive di fonti scientifi-

³⁸ Per una trattazione completa di tutte le categorie, si veda SCHIVO 2020-21. Numero medio di immagini usate nei libri: Libro 1: 1 immagine per ogni pagina; Libro 2: 0,9 immagini; Libro 3: 1,6 immagini per pagina. In tutti e tre i volumi non sono state prese in considerazione le immagini presenti nelle pagine dedicate agli 'esercizi' per gli studenti.

³⁹ I disegni ricostruttivi non sono stati suddivisi in relazione al tipo di bene culturale poiché nella maggior parte dei casi non era definibile.

	Libro 1			Libro 2			Libro 3		
	% sul tot immagini beni archeologici			% sul tot immagini beni archeologici			% sul tot immagini beni archeologici		
Grado di pertinenza	nullo 22,73%	basso 0	alto 77,27%	nullo 0	basso 1,72%	alto 98,28%	nullo 2,63%	basso 0	alto 99,37%
Tipo di didascalia	anagrafica 30,43%	approfondita 60,87%	non presente 8,70%	anagrafica 32,76%	approfondita 67,24%	non presente 0	anagrafica 37,50%	approfondita 52,08%	non presente 10,42%
Ridondanza rispetto al testo della pagina	sì 13,04%	no 78,26%	non presente 8,70%	sì 3,45%	no 96,55%	non presente 0	sì 2,08%	no 89,58%	non presente 8,33%
Presenza di indicatori visivi che facilitino la lettura dell'immagine	sì 4,35%	no 4,35%	non necessario 91,30%	sì 37,93%	no 3,45%	non necessario 58,62%	sì 12,50%	no 0	non necessario 87,50%
Suddivisione in parti dell'immagine originale	sì 43,48%	non necessario 56,52%	sì 27,59%	sì 72,41%	non necessario 0	sì 50%	sì 50%	non necessario 50%	non necessario 50%
Indicazione della tipologia di oggetto	sì 60,87%	no 39,13%	impresione 93,10%	sì 6,90%	no 93,10%	impresione 89,58%	sì 10,42%	no 10,42%	impresione 89,58%
Presenza di errori e imprecisioni nella descrizione degli oggetti in didascalia	sì 13,04%	no 78,26%	8,70%	0	100%	0	2,08%	91,67%	6,25%
Luogo di conservazione	sì 26,90%	no 73,91%	sì 86,21%	sì 13,79%	no 86,21%	sì 56,25%	sì 41,67%	no 56,25%	sì 56,25%
Indicazione della periodizzazione della fonte materiale	sì 0	no 8,70%	sì 84,48%	sì 6,90%	no 91,30%	sì 8,62%	sì 64,58%	sì 14,58%	no 23,83%
Anacronismo tra immagine e periodo storico trattato	sì 0	no 100%	sì 0	no 100%	no 100%	sì 0	sì 0	no 100%	no 100%

Tab. 2. I tre libri rispettano alcuni dei parametri necessari all'apprendimento: la pertinenza delle immagini usate nella pagina è sempre rispettata, la ridondanza della didascalia è poco frequente, le immagini sono rese al meglio con indicatori visivi quando necessari. (Nei libri di testo analizzati per la scuola di Padova vi sono inserimenti di immagini in specifici "box" nei quali il principio di coerenza con il testo è stato considerato all'interno del contesto del box di approfondimento stesso).



Fig. 1. Menzione di uno scavo archeologico in Carpanetto *et al.* 2016, pp. 23-23.

	Libro 1		Libro 2		Libro 3	
	% sul tot immagini		% sul tot immagini		% sul tot immagini	
Classificazione del tipo di immagine	disegno		disegno		disegno	
	ricostruttivo	fotografia	ricostruttivo	fotografia	ricostruttivo	fotografia
	19,63%	80,37%	8,66%	91,34%	2,86%	97,14%

Tab. 3. Classificazione di immagini usate nei tre Libri per le tipologie di Beni Culturali analizzate.

che, andrebbe limitato, poiché impreciso e rischia di creare una percezione su fatti storici o elementi archeologici fuorviante.

Si veda ad esempio la rappresentazione dei popoli germanici riportata a pagina 30 del Libro 1 (fig. 2). L'illustrazione riporta "l'aspetto di un guerriero delle grandi pianure germaniche". Ci si può chiedere fino a che punto questa raffigurazione sia veritiera e non sia piuttosto più vicina alle rappresentazioni ottocentesche intrise di pregiudizi (pelle di lupo, sandali, amanti dei baffi e della barba, vestito succinto, armati fino ai denti ecc.).

Come si è visto, l'uso di testo e di immagini è più efficace ad innescare i processi cognitivi per un apprendimento attivo (cfr. *supra*). In questo senso, i manuali analizzati (e più in generale l'editoria scolastica moderna) soddisfano pienamente questa caratteristica.



Fig. 2. Rappresentazione dei popoli germanici, da Calvani 2017, p. 30.

In particolare, l'uso degli indicatori visivi è molto utile ai fini della comprensione dei particolari delle immagini, ad esempio a pagina 76 del Libro 2 il reperto archeologico viene fornito di una didascalia approfondita con l'uso degli indicatori (fig. 3). In generale le immagini complesse sono state suddivise in parti (ad esempio immagini di mosaici molto grandi o raffigurazioni complesse sono state pubblicate in piccole porzioni e, quando necessario, sono stati usati degli indicatori visivi per focalizzare l'attenzione sui dettagli rilevanti dell'immagine, quindi i principi di *coerenza*, di *contiguità*, di *segnalazione* sono soddisfatti.

L'effetto di *personalizzazione* (secondo cui gli studenti imparano meglio se le parole sono presentate in uno stile colloquiale piuttosto che formale), trova



Fig. 3. Uso di indicatori visivi in Paolucci, Signorini, Marisaldi 2019, p. 76.



Fig. 4. Da: Carpanetto *et al.* 2016, p. 6.

riscontro nella semplificazione del linguaggio del Libro 1. L'Autrice del manuale, infatti, utilizza un linguaggio molto semplice e colloquiale rispetto agli altri due volumi. Purtroppo, questo si riflette negativamente sulla comprensione dei contenuti, che risultano addirittura imprecisi: l'eccessiva semplificazione e l'utilizzo di tempi verbali inadatti alla trattazione storica (l'indicativo presente) crea confusione nel lettore (cfr. Calvani V. 2017, p. 89).

La classificazione del tipo di didascalia (anagrafica, approfondita o assente)⁴⁰ usata per ogni immagine permette di capire se nel manuale sono forniti ulteriori spunti per la comprensione della fonte materiale oltre a quanto già descritto nella pagina di testo.

Nel Libro 3 (fig. 4), nella pagina dedicata allo "Stanziamiento dei barbari nell'impero", viene riportata l'immagine dell'altorilievo noto come "Sarcofago Gran-

⁴⁰ Per didascalia anagrafica si intende quando vengono indicati il tipo di oggetto raffigurato, la fonte e la periodizzazione (o solo alcune di queste informazioni); una didascalia è approfondita quando sono presenti informazioni aggiuntive rispetto al testo della pagina (ad es. quando le immagini sono inserite in specifici riquadri di approfondimento o quando vengono usati indicatori visivi usati per spiegare i singoli elementi dell'immagine, cfr. fig. 7).

de Ludovisi". La didascalia (anagrafica), assieme alla datazione, descrive l'oggetto come "combattimento tra romani e barbari". La mancanza di riferimento al luogo in cui è conservato l'oggetto (Museo Nazionale Romano) e almeno del nome con cui è noto, rendono molto difficile allo studente, colto da possibile curiosità verso l'oggetto, il reperimento di altre informazioni da fonti diverse dal manuale. Per chi abbia visto dal vivo questo oggetto, sa che le sue dimensioni sono notevoli e la scena in esso narrata è molto complessa e affascinante. L'uso di questa fonte materiale avrebbe potuto rappresentare un ottimo spunto per un approfondimento sulle fonti archeologiche e il loro contributo storico. Così inserita nel testo, l'immagine assume certamente un elevato grado di pertinenza nella pagina, ma dal punto di vista archeologico viene ad assumere un mero effetto decorativo (si confronti anche l'immagine sottostante, utile a quanto pare, a far conoscere una scena di vita di due cavalieri unni). Qui, come in altri casi, si conferma la necessità della guida del docente come mediatore tra l'immagine della fonte materiale e lo studente. Certamente un buon insegnante di storia sarà in grado di fornire le informazioni mancanti e necessarie perché la fonte venga compresa e analizzata criticamente. In caso contrario la fonte materiale, pur essendo pertinente con il testo, assumerà un ruolo marginale⁴¹.

Una maggior cura nelle didascalie che accompagnano immagini di fonti archeologiche, potrebbe aiutare l'insegnante nella discussione critica con gli studenti. In media circa il 40% delle immagini di beni archeologici presenta una didascalia anagrafica (quindi non approfondita)⁴², quasi il 14% di esse è priva di descrizione dell'oggetto materiale (incidendo quindi sulla sua corretta interpretazione), nel 28% dei casi non è indicata la periodizzazione della fonte e nel 43% non viene indicato il luogo di conservazione dell'oggetto⁴³.

Si evidenzia così una serie di parametri negativi sulle immagini che non aiutano lo studente a comprendere il ruolo informativo dell'oggetto archeologico.

Una quota di queste percentuali è da imputare probabilmente all'uso di immagini di repertorio da archivi, che le case editrici utilizzano assolvendo il diritto d'autore, infatti molte di esse sono ripetute in tutte e tre le edizioni⁴⁴. Nonostante questo, ci sono case editrici più attente all'indicazione di questi particolari, come

⁴¹ Problemi sull'uso delle immagini come riempitivo e della loro sovra abbondanza sono stati riscontrati anche in altri studi, cfr. DELPORTE, GACHET 2002; UBALDO 2016b.

⁴² Come confermato nell'intervista alla responsabile del coordinamento editoriale dell'edizione Zanichelli analizzata (Libro 2), la didascalia è una scelta editoriale e non è da riferire ad esempio a questioni di spazio nella pagina.

⁴³ La media è fortemente influenzata dai valori negativi riferibili al Libro 1.

⁴⁴ Il dato sulla provenienza e sulla modalità di reperimento delle immagini è confermato grazie alla disponibilità di due delle case editrici che hanno risposto alle interviste. È stata confermata la presenza sia di "archivi interni" alle stesse case editrici a cui l'addetto responsabile della ricerca iconografica può fare riferimento, sia il reperimento di immagini attraverso il web per le quali è possibile risalire alla fonte e alle informazioni relative al diritto d'autore.

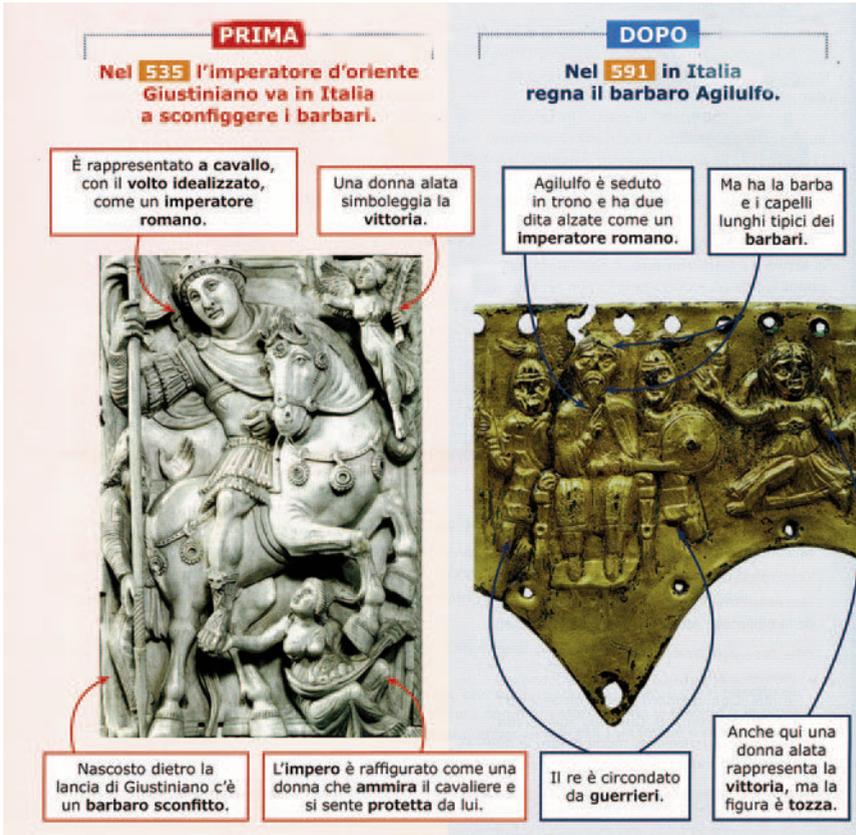


Fig. 5. Figure usate per descrivere "i primi secoli del medioevo" in Paolucci, Signorini, Marisaldi 2019, p. 86.

nel caso del Libro 2 in cui il luogo di conservazione è indicato nell'86% dei casi e nell'84% è indicata la periodizzazione.

Le percentuali rimanenti sono da attribuire ad immagini poste ad inizio dei capitoli, usate come anticipazione degli argomenti trattati, cosa che accade anche il Libro 3.

A pagina 86 del Libro 2 (fig. 5) ad esempio, ci sono due figure usate per descrivere "i primi secoli del medioevo". Si tratta di un dittico in avorio e di una lamina bronzea. Di entrambi si riporta solo una parte degli oggetti. L'attenzione in questi due casi si focalizza sulle due raffigurazioni dell'imperatore e de re Agilulfo. Le descrizioni sono dettagliate e consentono la comprensione di ciò che gli oggetti rappresentano. Mancherebbe soltanto la descrizione dei manufatti e il luogo di conservazione, come peraltro già avviene per tutte le altre figure presenti all'interno dei capitoli dello stesso manuale (Libro 2).



Fig. 6. Due fonti materiali da Calvani V. 2017, p. 32.

In un testo in particolare, si è registrata una scarsa attenzione all'indicazione sia della periodizzazione delle fonti materiali, sia alla mancanza dell'indicazione del tipo di oggetto raffigurato.

A pagina 32 del Libro 1 (fig. 6) ad esempio, sono riportate le immagini di due fibule e un bassorilievo⁴⁵. Solo quest'ultimo riporta la datazione, gli altri due reperti sono indicati genericamente come "oreficeria germanica" (uno dei quali è indicato erroneamente come "fibbia di un cinturone"). Per nessuna delle tre fonti è indicato il luogo di ritrovamento o quello di conservazione. Si aggiunga che l'immagine del bassorilievo è stata modificata 'scontornando' la figura del 'cavaliere germanico', privando quindi l'oggetto di parte del suo significato (cfr. con fig. 7 per il pezzo originale). Sicuramente i tre oggetti sono pertinenti con il testo della pagina, con il periodo che si intende rappresentare e non creano problemi dal punto di vista dell'apprendimento. Ma fino a che punto queste immagini possono essere considerate come strumenti utili alla comprensione dei fatti storici?

⁴⁵ Fibule dal Museo Archeologico di Cividale e dai Musei Capitolini; bassorilievo da Landesmuseum für Vorgeschichte, Halle, Germania.



Fig. 7. Bassorilievo del Reiterstein von Hornhausen, Landesmuseum für Vorgeschichte, Halle, Germania.

In generale si nota la completa assenza della descrizione dei contesti di ritrovamento dei materiali: ad esempio, le fibule altomedievali già citate, da dove provengono? Chi le trova e come? Ci si affida totalmente alla consapevolezza del bravo insegnante di storia che plausibilmente, potrà spiegare agli studenti cosa sono questi oggetti, chi li studia, il ruolo dell'archeologia e come arrivano nei musei. Bisogna anche tenere presente che il primo anno della scuola secondaria di primo grado è il primo momento in cui un ragazzo entra in contatto con il medioevo a scuola.

Capita di notare come i manuali di una stessa casa editrice relativi ad edizioni diverse o aventi diversi autori, presentino le stesse immagini e illustrazioni a corredo del testo⁴⁶.

Ad esempio, nel capitolo relativo alle 'popolazioni barbariche', come già segnalato, compaiono spesso le fibule. Un altro elemento riscontrabile in tutti e tre i Libri è una placchetta da scudo in bronzo dorato del VII secolo⁴⁷. Nel Libri 2 e 3 la placchetta riporta in didascalia la datazione e la descrizione dell'oggetto (come ornamento da scudo nel Libro 3 e come placchetta in bronzo dorato nel Libro 2), mentre solo nel Libro 2 è riportato il luogo di conservazione. Purtroppo, nel Libro 1 ci sono delle imprecisioni relative all'oggetto (fig. 8): la placchetta è raffigurata specchiata (con il guerriero rivolto a destra invece che a sinistra) e in didascalia viene descritta come "lamina in bronzo che ornava l'elmo di un longobardo e lo rappresenta mentre si dedica al suo sport preferito: la caccia". A parte le imprecisioni dovute alla specchiatura dell'immagine, il riferimento all'elmo e allo sport, l'immagine non è pertinente con il testo della pagina (che addirittura potrebbe alimentare pregiudizi verso i cosiddetti popoli "germanici"): si parla infatti di razzie, violenze commesse ai danni di suore e conversioni forzate.

⁴⁶ Questo avviene ad esempio per due dei libri analizzati questa sede in dotazione presso alcune classi delle scuole secondarie di primo grado di Padova: PAOLUCCI, SIGNORINI, MARISALDI 2017 e PAOLUCCI, SIGNORINI, MARISALDI 2019 edizioni Zanichelli, le immagini riportate nei due libri sono le stesse, cambia la disposizione nel testo.

⁴⁷ La lamella, sagomata di una figura a cavallo originariamente applicata a scudi da parata, è oggi al Bernisches Historisches Museum. L'altra lamella, con il cavaliere che incede verso destra, è oggi al Museo Nazionale del Bargello ed è riconoscibile dalla mancanza di parte della zampa posteriore del cavallo.

Il **motivo** di queste differenze stava in gran parte nei fatti rappresentati dalla carta di pagina 57: i Longobardi si erano spostati dalle loro sedi del Nord Europa molto tardi e non avevano trascorso secoli intorno al *limes*, a contatto con i Romani, come gli altri Germani. La loro stessa **religione** aveva caratteri estremamente arcaici. Sebbene si fossero convertiti di recente all'**arianesimo**, essi avevano infatti conservato un forte attaccamento alla **religione pagana** dei loro padri. La stessa lunghezza delle barbe aveva un valore rituale e faceva parte degli onori resi dai guerrieri al dio Wotan.

4 Dopo un inizio difficile, la situazione si stabilizza

Le cronache della fine del VI secolo raccontano di chiese saccheggiate e incendiate, monache violate, preti torturati. In quel periodo tremendo chi osava uscire dalle mura delle città spesso scompariva per sempre o tornava con le mani tagliate.

Per decine di anni le campagne pullularono di bande sparse di **razziatori** che finirono per distruggere l'agricoltura e impedire i rifornimenti alimentari degli stessi Longobardi. Poi la furia si placò. I re e alcune famiglie aristocratiche cominciarono a capire che non conveniva esasperare la popolazione e che era ora di **trasformare un'occupazione militare in uno Stato**. Si resero anche conto del fatto che per compiere questa rivoluzione avevano bisogno della **Chiesa**. Era questa infatti l'ultimo rifugio dei dotti che conservavano memoria delle leggi del più prestigioso e stabile Stato del mondo antico: Roma.

Per ottenere questo aiuto, tuttavia, occorreva **abbandonare l'arianesimo e abbracciare il cattolicesimo**; il clero, infatti, volentieri si prendeva cura dei pagani per aprire la loro anima al Vangelo, ma non vedeva possibile alcun dialogo con gli ariani: troppo sangue era stato versato da entrambe le parti perché si potesse venire a una conciliazione.

5 La conversione al cattolicesimo e l'Editto di Ròtari

Nell'ultimo decennio del VI secolo l'operazione di avvicinamento al papa fu iniziata da una grande sovrana, Teodolinda, moglie di due re ariani (del primo rimase vedova), ma proveniente dalla tribù cattolica dei Bávarei che nel V secolo aveva popolato la Baviera. **Teodolinda** riuscì a convertire al cattolicesimo la corte di Pavia e contemporaneamente interessò una fitta corrispondenza con **papa Gregorio Magno**, inaugurando un fruttuoso dialogo.

Nuove chiese furono costruite in riparazione delle tante saccheggiate e distrutte, avviando la seconda stagione dell'architettura longobarda.

Il guerriero va a caccia

Questa lamina di bronzo ornava l'elmo di un longobardo e lo rappresenta mentre si dedica al suo sport preferito: la caccia.

LE PAROLE ■ Storia

Molte parole italiane derivano dalla lingua longobarda. Ecco alcuni esempi.

Linguaggio militare Banda, guardia, elmo, albergo (in longobardo "accampamento"), sgattero (da "guardia"), staffa, spalto, strale

Linguaggio del corpo Guancia, ciuffo, zazzera, schiena, nocca, stinco, milza, anca

Nomi comuni Stecca, fiasco, nastro, stanga, stamberg, palco, panca, scaffale, stucco, gruccia, trappola, palla, zanna, grinfia, melma

Verbi Arrancare, smaltire, spaccare, strofinare, arraffare, scherzare, russare, tuffare

Aggettivi Ricco, stracco, guercio, schietto, sgheμπο



Fig. 8. Da: Calvani 2017, p. 59.

10. Riflessioni conclusive

In generale, il metodo utilizzato ha fornito indicazioni generali sul grado di efficacia delle immagini a tema archeologico usate nei tre libri di testo analizzati: l'alta percentuale di immagini con didascalie approfondite per i beni archeologici (in media il 60%) gioca a favore dell'accuratezza del dato fornito dai tre Libri presi in esame.

Tuttavia, anche se un'alta percentuale di immagini di beni archeologici è coerente con il testo della pagina, c'è da chiedersi quanto le immagini vengano sfruttate al pieno della loro potenzialità. Ad esempio, nel paragrafo su Costantino nel Libro 2, viene riportata una moneta con la sua effigie (cfr. Libro 2, p. 53): è ineccepibile la coerenza tra immagine e testo. Ma quale contributo al processo storico viene assegnato alla moneta come fonte materiale che crea informazione? È dimostrato che «non basta che lo studente e il lettore abbiano risorse cognitive disponibili, bisogna che investano veramente tali risorse in attività di apprendimento. Questo coinvolgimento dipende dalla motivazione, dall'orientamento allo studio, dall'interesse, così come dipende dal progettista e da chi si prende cura dell'acquisizione delle strategie di studio e di regolazione del processo di comprensione» (Paoletti 2011, pp. 205-206). Può accadere che il processo di mediazione dei materiali visivi non sia eseguito in modo efficace e che le immagini, seppur coerenti, diventino elementi subalterni e di accompagnamento.

In particolare, le immagini di beni archeologici non fungono né da attivatori della conoscenza pregressa né di supporto all'attenzione: nei manuali non compare alcuna suggestione all'archeologia (nemmeno all'inizio del volume di classe prima quando si accenna all'importanza delle fonti materiali) e l'utilità delle immagini ai fini della comprensione e apprendimento di tematiche archeologiche rimane molto bassa. Le teorie dell'apprendimento significativo fanno riferimento all'importanza delle conoscenze pregresse nell'aiutare le conoscenze a diventare vere e proprie competenze (cfr. *supra*). Perché questo accada, però, è necessario che l'immagine e quello che rappresenta, intercettino le preconoscenze dell'alunno in modo da favorire la riorganizzazione degli schemi mentali posseduti ai fini di una loro ristrutturazione cognitiva (Calvani 2011c, pp. 31-32). Il problema che si riscontra a questo proposito, è stato verificato anche nel sussidiario delle discipline umanistiche (storia) più usato nella classe quinta delle scuole primarie dell'area campione di Padova (Girolami 2019): anch'esso dimostra l'assenza di riferimenti all'archeologia o all'archeologo: si può quindi affermare che per ben quattro anni consecutivi (verificati anche i volumi per le classi seconde e terze della secondaria di primo grado), la classe che basa la gran parte della propria conoscenza su questi manuali, non entrerà in contatto con riferimenti all'archeologia.

I risultati esposti in questo lavoro vogliono essere un invito a riflettere sul ruolo che l'archeologo (non) ha assunto nel contesto dell'educazione formale e al posto che la sua figura professionale ha raggiunto nei diversi ambiti sociali ed economici, tali da non consentire che la disciplina sia considerata nella trattazione della storia nei canali ufficiali dell'educazione nazionale.

Emerge come l'archeologia negli ultimi decenni non sia stata in grado di orientare i propri sforzi verso settori di primaria importanza come l'istruzione formale o l'associazionismo locale, che sempre più spesso collabora con le scuole del territorio. Il mancato rapporto con le scuole contribuisce senz'altro ad un ap-

parente disinteresse e allontanamento del pubblico, soprattutto giovane, dalle tematiche relative al patrimonio culturale.

La soluzione non sta nell'inserire l'archeologia come materia a scuola, ma nell'applicare il metodo che l'archeologia ha sviluppato per indagare la complessità storica. Il metodo archeologico permette infatti lo sviluppo di attività multidisciplinari, in cui l'archeologia funge da filo conduttore. Attività didattiche svolte nelle scuole, il loro monitoraggio e la misurazione del relativo impatto (pre e post attività), dimostrano come anche una singola attività possa influire positivamente sulla percezione degli studenti verso il patrimonio culturale locale (Schivo 2020) e sul ruolo che l'archeologia può assumere nel contesto della tutela e della valorizzazione del patrimonio.

L'archeologia permette di riflettere sulla cronologia, sviluppare un metodo scientifico indagando su fonti primarie, interpretare dati, ricostruire storie di vita e analizzare i contesti spaziali in cui si trovano i reperti (Egea Vivancos, Arias Ferrer, Pernas García 2017). Senza dubbio è una disciplina fortemente multidisciplinare: se si pensa alle diverse tecniche scientifiche a cui l'archeologia ricorre per indagare i diversi contesti in cui è coinvolta (sia esso un contesto di scavo stratigrafico o di studio di un paesaggio storico o di indagine in un centro urbano) risulta subito chiaro che i curricoli che possono venire coinvolti sono molteplici: italiano, storia, geografia, matematica, chimica, scienze naturali, tecnologia, arte e immagine, ecc. Essendo l'archeologia più concreta, se messa in relazione alla disciplina storica, facilita la costruzione del cosiddetto pensiero storico⁴⁸. Pensare storicamente vuol dire conseguire una consapevolezza storica dando significato al presente (Rüsen 2007). Questo percorso è un processo che fa parte della vita quotidiana di ogni individuo e che diventa più complesso all'aumentare delle conoscenze disciplinari (Bellatti, Sabido-Codina 2020). Nella didattica della storia è fondamentale l'uso di fonti primarie per sviluppare un apprendimento attivo, autonomo, strategico, riflessivo, cooperativo e responsabile (Fernández 2006). Ad esempio, l'introduzione dell'archeologia in classe consente l'uso di fonti primarie come evidenze storiche che favoriscono nello studente il ragionamento sui cambiamenti analizzando cause e conseguenze⁴⁹, a patto

⁴⁸ Si cfr. SEIXAS, MORTON 2012 per i sei concetti strutturanti del pensiero storico la cui funzione didattica è stata elaborata da SAIZ SERRANO (2015). Il pensare storicamente prevede: 1. comprendere la storia come risultato interpretativo di evidenze da fonti primarie e secondarie (evidenza storica); 2. relazionare i fatti storici individuando cause e conseguenze (causa e conseguenza); 3. individuare cambiamenti e continuità di durata corta, media e lunga (cambiamento e continuità); 4. usare il punto di vista storico per interpretare i fatti del passato (prospettiva storica); 5. attribuire significato storico a eventi del passato aventi conseguenze su larga scala (rilevanza storica); 6. apprendere il valore etico della storia elaborando opinioni su di fenomeni contestualizzati del passato (dimensione etica della storia). Cfr. anche VAN BOXTEL, VAN DRIE 2017; HILLIARD 2013.

⁴⁹ Cfr. HODDER 2012 secondo il quale la vita sociale degli esseri umani dipende dagli oggetti che sono anche i principali indizi su come vivevano nel passato. Cfr. anche ANDRETTI 1993 che propone l'insegnamento della storia a partire da evidenze primarie.

però che esse siano valorizzate, anche come immagini nei manuali. Usare le fonti materiali per favorire un ragionamento inferenziale permette alla classe di comprendere gli avvenimenti storici dimostrando il logico conseguire dei fatti e permetterebbe l'acquisizione di competenze storiche come la capacità di saper pensare e fare storicamente (cfr. Seixas, Morton 2013). La 'didattica dell'oggetto' dopotutto, è una strategia che non è nuova nel panorama didattico (cfr. ad es. Montessori 1935), ma che rimane di grande attualità⁵⁰. Anche l'UNESCO dalla metà dello scorso secolo stabiliva l'importanza del contatto diretto nella didattica tra gli studenti e gli oggetti⁵¹. L'introduzione dell'archeologia nella scuola offre vantaggi per comprendere il passato, ma a condizione che venga presentata agli studenti come un metodo di indagine attraverso gli oggetti, o attraverso le questioni metodologiche implicite nel lavoro (Egea Vivancos, Arias Ferrer, Pernas García 2017). La chiave, senza dubbio si trova nella natura stessa della disciplina che si presta all'interdisciplinarietà, caratteristica richiesta e fondamentale nella più recente didattica scolastica.

Un altro canale percorribile potrebbe essere quello di coinvolgere gli insegnanti in corsi di formazione in cui poter entrare in contatto con il metodo archeologico e apprendere i metodi per la costruzione di attività didattiche di apprendimento multidisciplinari⁵². Già Morelli nel 2008 sosteneva che «per inserire consapevolmente l'educazione al patrimonio nella programmazione scolastica [...] è necessario prevedere in primis questa educazione nella formazione degli insegnanti» (Morelli 2008a, p. 173)⁵³. A questo importante punto viene incontro la Legge n. 107/2015, che dispone la formazione in servizio degli insegnanti come «obbligatoria, permanente e strutturale»; in quest'ottica la formazione deve insistere nell'innovazione didattica⁵⁴. Non va dimenticata poi la Legge n. 92 del 20

⁵⁰ Sono molteplici le attività didattiche di archeologia proposte nelle scuole. Tra quelle edite si propone a titolo di esempio: LEVSTIK, HENDERSON, LEE 2014; EGEE VIVANCOS, ARIAS FERRER, PERNAS GARCÍA 2014; MONTENEGRO 2014; CORBISHLEY 2011.

⁵¹ Confluite nelle pubblicazioni delle *Monographs on education*, cfr. in part. KEDING OLOFSSON 1979 e SANTACANA I METRSE, LLONCH MOLINA 2012 sulla didattica dell'oggetto nei musei.

⁵² Si veda ad esempio il corso offerto dall'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova (referente prof.ssa Chavarría Arnau) in relazione al progetto "Archivio di Comunità" in collaborazione con il Comune di Brentonico (TN); i corsi del DiPaSt (Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio) di Bologna che offrono corsi gratuiti per insegnanti sull'uso delle fonti nella didattica della storia ai fini di una conoscenza e valorizzazione del patrimonio locale. Oppure a livello internazionale anche le iniziative promosso dal MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia) di San Paolo del Brasile (Curso EaD 2020).

⁵³ Cfr. le esperienze dei corsi di formazione per insegnanti in campo numismatico in MONTANARI 2008, (in particolare MORELLI 2008b); cfr. anche ERCOLANI COCCHI 2003 come strumento didattico per la formazione di insegnanti in campo numismatico.

⁵⁴ PENTUCCI 2016. La formazione dei docenti delle scuole è contemplata anche nel *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio* introdotto dal DPCM n. 171 del 29 agosto 2014, che affida alla Direzione Generale Educazione e Ricerca il compito di predisporre ogni anno, d'intesa col Consiglio Superiore per i Beni Culturali e Paesaggistici, "un Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio cul-

agosto 2019⁵⁵ che ha introdotto, a partire dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile a partire dalla scuola dell'infanzia per favorire il raggiungimento degli obiettivi a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile stabiliti dall'ONU nell'Agenda 2030. Nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, le *Linee guida 2020* emanate dal Ministero dell'Istruzione si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che ne costituiscono i pilastri, tra questi, il *nucleo numero due* corrisponde allo *sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*, in cui troverebbero sicuramente spazio tutte le pratiche di educazione al patrimonio e in cui l'archeologia con il suo metodo, che si presta all'interdisciplinarietà, consente la concretizzazione in compiti significativi ed autentici⁵⁶. Per fare solo alcuni esempi, nei corsi per docenti relativi all'insegnamento dell'educazione civica potrebbero rientrare le metodologie archeologiche di studio del paesaggio storico, dell'archeologia dell'architettura per la tutela dei centri storici e rurali e molto altro. Tutte le tematiche sono pertinenti con *l'educazione ambientale, lo sviluppo ecosostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari*⁵⁷. La stessa Agenda 2030 fa riferimento alle tematiche appena esposte all'articolo 3 indicando come esse: «trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia» (e, aggiungerei, con la Storia e l'Archeologia)⁵⁸.

Sarebbe oltremodo auspicabile che anche i Musei e i percorsi didattici in essi proposti, elaborassero delle attività inserite concretamente nell'ambito del curriculum, così da rendere più semplice per un insegnante il collegamento con le attività del museo⁵⁹.

turale che abbia ad oggetto la conoscenza del patrimonio stesso e della sua funzione civile; il piano è attuato anche mediante apposite convenzioni con le Regioni, gli enti locali, le università ed enti senza scopo di lucro che operano nei settori di competenza del Ministero". A partire dalla prima edizione del 2015, il Piano vede le scuole tra i destinatari delle offerte formative.

⁵⁵ Le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* sono state pubblicate con il D.M. n. 35 del 22 giugno 2020, online in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>.

⁵⁶ Si faccia riferimento ad es. a CASTOLDI 2011 per la definizione di 'compito autentico'.

⁵⁷ *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, Allegato A, pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020.

⁵⁸ *Ibidem*. Si veda anche il sito di INDIRE che propone molti spunti e suggerimenti per gli insegnanti: <https://scuola2030.indire.it/>.

⁵⁹ Anche MATTOZZI 2015 pone l'accento sulla necessità di valorizzare la didattica museale attraverso la sua integrazione nel curriculum; cfr. anche MATTOZZI 2000, 2008; CALIDONI 2006, 2008; RABITTI, SANTINI 2008. Nell'ambito dell'educazione al patrimonio, fondamentali i lavori del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, cfr. da ultimo BRUNELLI, ASCENZI, MEDA 2019. Da sottolineare anche progetti di coinvolgimento a più ampio respiro di intere comunità del già citato DiPaSt: cfr. BORGHI, DONDARINI, GALLETTI 2019; BORGHI, DONDARINI 2015; BORGHI, DONDARINI 2014.

Già sul finire degli anni Settanta dello scorso secolo si sottolineava questa necessità di trasformazione dei musei in luoghi le cui attività integrano i programmi scolastici, sia la necessità di un personale educativo consapevole e si metteva in luce il potenziale educativo del museo per sviluppare negli studenti un senso di attaccamento al proprio patrimonio (Keding Olofsson 1979).

Per quanto riguarda l'archeologia nello specifico, sarebbe già significativo un inserimento delle tematiche archeologiche nei curricula, in particolare attraverso l'inserimento di unità didattiche di apprendimento nei manuali scolastici, in modo da favorire la comprensione e l'uso del metodo archeologico fin dalle esperienze in classe e sotto la guida dell'insegnante⁶⁰.

Oramai, gran parte delle case editrici propongono una nutrita varietà di corsi di aggiornamento gratuiti per docenti, nei quali vengono esaminate moltissime tematiche e vengono forniti approfondimenti per il corpo docente su come usare al meglio i diversi tipi di supporti didattici, il tutto messo a libera disposizione dalle case editrici nel contesto di adozione dei libri di testo⁶¹. Il ruolo dell'editoria scolastica è diventato fondamentale sia nella formazione continua del docente, sia come fonte di produzione di supporti didattici materiali e online di alta qualità, ai quali si affiancano i canali di formazione istituzionali promossi dal Ministero dell'Istruzione⁶² o offerti direttamente da Istituti scolastici⁶³.

In questo panorama, una collaborazione diretta tra archeologi come consulenti presso le case editrici che si occupano di editoria scolastica potrebbe portare non solo ad un miglioramento in termini di conoscenza generale del metodo archeologico come strumento per la conoscenza storica, ma anche ad uno sbocco professionale di qualità per una categoria, come quella degli archeologi, messa sempre più in difficoltà dall'avanzare della "disumanizzazione" scolastica e della società.

Come affermano Welch e Corbishley (2020) gli archeologi interessati all'istruzione vanno incoraggiati e sostenuti e questo potrebbe essere sostenibile se le università introducessero corsi appositi e attività per gli studenti universitari in cui si affrontano tematiche legate al mondo dell'istruzione, alla didattica museale e più in generale alla comunicazione con il pubblico nell'ambito di progetti di archeologia pubblica e di comunità.

In conclusione, per fare in modo che il patrimonio culturale entri in modo sostenibile nelle politiche di gestione territoriale, è necessario che esso diventi parte integrante delle conoscenze, esperienze e quindi competenze delle giova-

⁶⁰ Cfr. le proposte elaborate dalla scrivente in corso di stampa sui nuovi manuali di storia edizione Zanichelli: S. PAOLUCCI, G. SIGNORINI, L. MARISALDI, *Di Tempo in Tempo*, (2a ed. 2022).

⁶¹ Si vedano online i singoli siti delle diverse case editrici che propongono manuali scolastici.

⁶² <https://www.formarealfuturo.it/>; <https://sofia.istruzione.it/>.

⁶³ Il FutureLab Marconi offre attività formative rivolte a tutti i docenti d'Italia: <https://sites.google.com/iti-marconi.edu.it/futurelabmarconi/home>.

ni generazioni che, ricordiamo, fanno parte delle comunità locali di oggi e del futuro, in un'ottica di *titolarità culturale* (Paini 2020), considerando la scuola come un veicolo che conduce alla definizione di quel processo che porta gli individui di una comunità ad acquisire consapevolezza per la presa in carico dell'eredità culturale ricevuta dal passato.

Questo renderà possibile una migliore percezione pubblica dell'archeologia e del patrimonio culturale, con conseguente aumento della partecipazione nel proprio territorio, in cui realizzare piani di tutela e di valorizzazione⁶⁴. Ecco allora il ruolo che l'archeologo dovrebbe avere: «rendere le persone consapevoli del proprio passato, aiutarle a comprenderlo meglio e a farlo diventare un elemento rilevante nelle proprie vite» ed è in quest'ottica che l'archeologo deve assumere il ruolo di «buon mediatore» (Brogiolo, Chavarría Arnau 2020).

Abstract

Il presente articolo indaga il rapporto tra archeologia e scuola attraverso l'analisi dei libri di storia più usati nelle scuole secondarie di primo grado di Padova. La lettura dei manuali dimostra che solo di rado vi sono espliciti riferimenti all'archeologia come disciplina che contribuisce alla conoscenza storica o alla figura dell'archeologo. Viene dunque qui proposto uno studio delle immagini relative alle fonti materiali, più utilizzate nei manuali. Il metodo intende verificare a) se le immagini di fonti materiali presenti nei libri di testo analizzati rispecchiano alcuni parametri che facilitano l'apprendimento; b) in che modo e in che misura le immagini forniscono allo studente informazioni che contribuiscono a formare una corretta conoscenza e percezione dell'archeologia. I risultati sono un invito a riflettere sul ruolo sociale che l'archeologia potrebbe assumere nella trattazione della storia nei canali ufficiali dell'educazione nazionale.

Parole chiave: scuole secondarie, insegnamento della storia, manuali scolastici, Padova

This paper explores the relationship between archaeology and education through the analysis of the textbooks more commonly used in the schools located in Padova, Italy (Secondary Education, Year 7). Here, archaeology and archaeologists' contributions to the study of history are rarely acknowledged in the main text. For this reason, this study has focused on the pictures of archaeological remains, more frequently used in these textbooks. The adopted method aims to verify: a) if the images of archaeological remains in the examined textbooks follow some pedagogical criteria to facilitate learning; b) to what extent the images give the students information to shape their understanding and perception of archaeology as a subject. The results invite archaeologists to reflect on their social role, and the potential of using archaeology in the teaching of history.

Keywords: secondary education, teaching of history, history textbooks, Padova

⁶⁴ Cfr. BRUNELLI 2013 per una riflessione sull'"archeologia educativa" in Italia.

Bibliografia

- L.A. ALVES, H. PINTO 2019, *Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado*, "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado", 22(1), pp. 71-81.
- American Perceptions of Archaeology 2018 = *American Perceptions of Archaeology*, 2018 Ipsos American Perceptions of Archaeology Poll, Society for American Archaeology. Online in: <https://www.saa.org/education-outreach/public-outreach/public-perceptions-studies>.
- K. ANDRETTI 1993, *Teaching History from Primary Evidence*, London.
- A. ANICHINI, I. BUCCIARELLI, S. CHIPA, R. MORANI, L. PARIGI, G. TADDEO 2015, *Contenuti Didattici Digitali e Libri di testo: quando il manuale non si porta più a mano*, "Indire Informa". Online in: <https://www.indire.it/2015/05/29/contenuti-didattici-digitali-e-libri-di-testo-quando-il-manuale-non-si-porta-piu-a-mano/>.
- V. APAYDIN 2016, *Development and Re-Configuration of Heritage Perception: History Textbooks and Curriculum*, "Online Journal in Public Archaeology", 6, pp. 27-50.
- M. APPLE, L. CHRISTIAN-SMITH (eds) 1991, *The politics of the textbook*, London-New York.
- L. ARIAS FERRER, A. EGEA-VIVANCOS 2017, *Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education*, "Public Archaeology", 16(2), pp. 90-109.
- A. ASCENZI, M. BRUNELLI, J. MEDA 2019, *School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy*, "Paedagogica Historica", <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>.
- S.A. ATKINSON, I. BANKS, J. O'SULLIVAN (eds) 1996, *Nationalism and Archaeology*, Glasgow.
- D.P. AUSUBEL 1995, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano.
- D.P. AUSUBEL 2000, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Dordrecht.
- E. AVDELA 2000, *The teaching of history in Greece*, "Journal of Modern Greek Studies", 18, pp. 239-253.
- J.C. BEL 2017, *Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo*, "Revista de Educación", 377, pp. 82-110.
- S.J. BENDER, G. SMITH (eds) 2000, *Teaching archaeology in the Twenty-first century*, Washington DC.
- F. BENETTI 2020, *Il diritto di partecipare, Aspetti giuridici del rapporto tra pubblico e archeologia*, Quingentole (MN).
- G. BONAIUTI 2011, *Organizzatori grafici ed apprendimento*, in CALVANI 2011a, pp. 75-127.
- B. BORGHI (ed) 2008, *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*, Bologna.
- B. BORGHI, R. DONDARINI 2014, *Le radici per volare. Una Festa per la Storia*, "Heritage & Museography", 14, pp. 5-6.
- B. BORGHI, R. DONDARINI 2015, *Le radici per volare: Ricerche ed esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio*, Bologna.
- B. BORGHI, R. DONDARINI, F. GALLETI 2019, *The International Feast of History: Active Learning of History for Active Citizens*, in J.A. PINEDA-ALFONSO, N. DE ALBA FERNÁNDEZ, E. NAVARRO MEDINA (eds), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, Hershey, pp. 329-349.
- A. BORTOLOTTI, M. CALIDONI, S. MASCHERONI, I. MATTOZZI 2008, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano.
- L. BRANCHESI (ed) 2006, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma.
- M. BRITAIN, T.J. CLACK (eds) 2007, *Archaeology and the Media*, Walnut Creek (CA).

- G.P. BROGIOLO, A. CHAVARRÍA ARNAU 2020, *Archeologia postclassica. Temi, strumenti, prospettive*, Roma.
- É. BRULLARD, B. AAMOTSBAKKEN, S.V. KNUDSEN, M. HORSLEY 2006, *Caught in the Web Or Lost in the Textbook?*, Eighth International Conference on Learning and Educational Media, IARTEM, The international association for Research on Textbooks and Education Media.
- M. BRUNELLI 2013, *Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia, tra heritage education e public archaeology*, "Il capitale culturale", VII, pp. 11-32.
- F. BRUNI 2013, *Immagini dinamiche: appunti per un catalogo degli usi didattici*, "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 12 (79), pp. 3-12.
- S. BURGER, C. LORENZ (eds) 2010, *Nationalizing the past. Historians as nation builders in modern Europe*, New York.
- S. BURGER, M. DONOVAN, K. PASSMORE (eds) 1999, *Writing national histories. Western Europe since 1800*, London-New York.
- D. CAIROLI 2015, *L'insegnamento della storia antica e medievale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto*, "Historia y Memoria de la Educación", 2, pp. 113-129.
- M. CALIDONI 2006, *Pedagogia del patrimonio e scuola*, in L. ZERBINI (ed), *La didattica museale*, Roma, pp. 95-138.
- M. CALIDONI 2008, *La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M.T. RABITTI, C. SANTINI (eds), *Il museo nel curriculum di storia*, Milano, pp. 19-39.
- M. CARRETERO, M. ASENSIO, M. RODRIGUEZ-MONEO (eds) 2013, *History education and the construction of national identities*, Charlotte, NC.
- R.C. CLARK, C. LYONS 2004, *Graphics for Learning. Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, San Francisco.
- V. CALVANI 2017, *Incontra la Storia. Fatti e persone del Medioevo*, Milano.
- A. CALVANI 2009, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*, Trento.
- A. CALVANI 2011a (ed), *Principi di comunicazione visiva e multimediale, Fare didattica con le immagini*, Roma.
- A. CALVANI 2011b, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma.
- A. CALVANI 2011c, *Comunicazione visiva nella didattica: potenzialità e criticità*, in CALVANI 2011a, pp. 15-42.
- R. CARDARELLO 1995, *Libri e bambini*, Firenze.
- R. CARDARELLO 2002, *La lettura delle figure. Qualità dell'immagine e comprensione*, in N. PAPARELLA (ed), *La ricerca didattica per la qualità della scuola*, Lecce, pp. 89-116.
- R. CARDARELLO 2004, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Bergamo.
- R. CARDARELLO, A. CONTINI (eds) 2012, *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*, Bergamo.
- R. CARDARELLO, A. CHIANTERA 1989, *Leggere prima di leggere*, Firenze.
- M. CASTOLDI 2011, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* (12^a ed. 2020), Roma.
- M. CASTOLDI, L. CISOTTO 2019 (eds), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Roma.
- E. CATARSI 1999, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia.
- S. CAVAGNOLI 2007, *La comunicazione specialistica*, Roma.
- C.W. CERAM 1968, *Civiltà sepolte. Il romanzo dell'archeologia*, Torino.
- G. CHIOSSO 2007, *L'Italia alfabetata. Libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento*, "Quaderni del CIRSIL", n. 6, pp. 1-23.
- M. CLOÛTRE, T. SHINN 1985, *Expository Practice: Social, Cognitive and Epistemological Linkage*, in T. SHINN, R. WHITLEY (eds), *Expositing Science: Forms and Functions of Popularisation*, Dordrecht, pp. 31-60.

- C. COGGI, P. RICCHIARDI 2005, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma.
- Conseil de l'Europe 1998, *Récommandation n. R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du Patrimoine (adopté par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623^e reunion des Délégués des Ministres)*. Online in: <http://geapolis.eu/Doc21.pdf>.
- T. COPELAND 2006, *European democratic citizenship, Heritage education and Identity*, Strasburgo.
- M. CORBISHLEY 2011, *Pinning down the past. Archaeology, Heritage and Education today*, Woodbridge.
- J.M. CUENCA, J. ESTEPA, M.M. MARTÍN 2017, *Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria*, "Revista de Educación", 375, pp. 136-159.
- J.M. CUENCA, I. LÓPEZ 2014, *La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO*, "Cultura y Educación", 26(1), pp. 1-43.
- Curso EaD 2020, *Corsi di formazione di archeologia per insegnanti*. Online in: <https://museu.ufsc.br/cursodocentes/>.
- N. D'AMICO 2010, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Bologna.
- B. D'AMORE 2007, *Il libro di testo, formidabile strumento metodologico in aula*, "La Vita Scolastica", inserto: *Adotta una idea*, v. 61.
- M. DALLARI 2011, *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*. "Encyclopaideia. Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione", 30, pp. 11-39.
- E. DAMIANO 1993, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma.
- E. DAMIANO 2013, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano.
- M. DARDANO 1994, *I linguaggi scientifici*, in L. SERIANNI, P. TRIFONE (eds), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Scritto e parlato, Torino, pp. 497-551.
- C. DELPORTE, M.C. GACHET 2002, *Les images dans l'enseignement de l'histoire*, in M. HAGNERELLE (ed), *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Paris, pp. 185-190.
- M. DÍAZ-ANDREU, T. CHAMPION (eds) 1996, *Nationalism and Archaeology in Europe*, London.
- L. DOUGHTY 2007, *National Curricula and the Politics of Archaeology. The Turkish Case*, in I. HODDER, L. DOUGHTY (eds), *Mediterranean Prehistoric Heritage. Training, Education and Management*, Cambridge, pp. 138-140.
- A. EGEA VIVANCOS, S. PERNAS GARCÍA, L. ARIAS FERRER 2014, *Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico*, in O. FONTAL, A. IBÁÑEZ, L. MARTÍN (eds), *Reflexionar desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*, Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid. Online in: <http://www.congreso.oepe.es/>.
- A. EGEA VIVANCOS, L. ARIAS FERRER, S. PERNAS GARCÍA 2017, *¿hay vida más allá de la arqueología? la educación como una oportunidad*, Dossier Práctica Arqueológica e Educação Patrimonial, "Temporis", 17, pp. 20-42.
- A. EGEA VIVANCOS, L. ARIAS FERRER, J. SANTACANA I MESTRE (eds) 2018, *Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*, Gijón.
- J. ESTEPA, M. FERRERAS, I. LÓPEZ, H. MORÓN 2015, *Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas*, "Revista de Educación", 355, pp. 573-589.
- E. ERCOLANI COCCHI 2003, *Dal baratto all'euro. Storia della moneta dalle origini ai giorni nostri*, con CD-ROM, Sesto Fiorentino.
- J. ESTEPA GIMÉNEZ 2013, *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*, Huelva.
- R. FARNÉ 2002, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna.

- R. FARNÈ 2003, *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione. Da «Non è mai troppo tardi» a «Quark»*, Roma.
- R. FARNÈ 2006, *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Torino.
- A. FERNÁNDEZ 2006, *Metodologías activas para la formación de competencias*, "Educatio siglo XXI", 24, pp. 35-56.
- M. FERRETTI 2003, *L'uso delle immagini nei manuali scolastici di storia dell'arte*, in *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti, prospettive*, "Ricerche di Storia dell'arte", 79, pp. 39-60.
- A. FINI 2011, *Usi della comunicazione visiva nella didattica: cattive pratiche e modelli*, in CALVANI 2011a, pp. 129-157.
- M. GALFRÉ 2005, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari.
- M.A. GALLINA (ed) 2009, *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze*, Milano.
- V. GÁMEZ CERUELO 2016, *La función educativa de la imagen en el área de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Un estudio exploratorio en torno al currículo escolar, los libros de texto y la concepción del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria*, Barcelona. Online in <https://www.tdx.cat>.
- G. GARZONE 2006, *Perspectives on ESP and Popularization*, Milano.
- F. GIROLAMI 2019, *Studio così*, sussidiario delle discipline, storia (classe V), Milano.
- D. GOLDSTEIN 2020, *Two states. eight textbooks. Two american stories*, *New York Times*, Jan. 12. Online in: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/01/12/us/texas-vs-california-history-textbooks.html>.
- M. GOTTI 1991, *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Firenze.
- P. GOULD 2018, *Empowering Communities through Archaeology and Heritage: The Role of Local Governance in Economic Development*, London-New York.
- P. GRAVES-BROWN, S. JONES, C. GAMBLE (eds) 1996, *Cultural identity and archaeology. The construction of European communities*, London-New York.
- R. GUALDO, S. TELVE (eds) 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma.
- D. HENSON 2006, *Television archaeology: education or entertainment?*, Institute of Historical Research conference publications. Online in: <http://www.history.ac.uk/education/conference/henson.html>.
- D. HENSON 2017, *Archaeology and education*, in G. MOSHENSKA (ed), *Key concepts in public archaeology*, London, pp. 43-59.
- D. HENSON 2020, *Archaeology's place in education: under threat or an opportunity?*, "European Journal of Post-Classical Archaeologies", 10, pp. 91-106.
- D. HENSON, G. BAILEY, A. PICCINI, *Bonekickers: informing, educating, entertaining?*, in S. LEMAITRE, C. SCHALL (eds), *How do the media represent archaeology, what is at stake?*, Brussels, pp. 31-44.
- A. HERVÉ CAVALLERA 2013, *Storia della scuola italiana*, Milano.
- D. HILLIARD, *Exploring the Links Between Dialogic Interaction and Written Argumentation*, in T. PLOMP, N. NIEVEEN (eds), *A level History (16-19 Years Old): A Design-Based PhD Research Study, Educational Design Research, Part B: Illustrative Cases*, Enschede, pp. 555-579.
- I. HODDER 2012, *Entangled: un'archeologia delle relazioni tra esseri umani e cose*, Malden (MA).
- C. HOLTORF 2005, *From Stonehenge to Las Vegas: Archaeology as Popular Culture*, Walnut Creek (CA).
- C. HOLTORF 2007, *Archaeology is a brand: the meaning of archaeology in contemporary popular culture*, Walnut Creek (CA).
- C. HOLTORF, G. FAIRCLOUGH 2013, *The New Heritage and re-shapings of the past*, in A. GONZÁLEZ-RUIBAL (ed), *Reclaiming Archaeology. Beyond the Tropes of Modernity*, London, pp. 197-210.

- INDIRE 2012 = *L'adozione dei libri di testo nelle scuole europee. I rapporti di Eurydice, anno 2012*, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. Online in: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/libri_testo_UE_2-1.pdf (ultimo accesso il 23-01-2021).
- H. JIMÉNEZ VIALÁS 2017, *El patrimonio fenicio-púnico. Claves para su socialización, puesta en valor y uso didáctico*, "Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia", pp. 85-107.
- S. JONES 1997, *The archaeology of ethnicity. Constructing identities in the past and the present*, London-New York.
- K. KASVIKIS 2012, *Prehistory in Greek primary education 1975–2012: Representations of a mythic and Hellenized past*, in N. SCHÜCKER (ed), *Integrating Archaeology: Science, Wish, Reality*, Frankfurt am Main, pp. 121-126.
- K. KASVIKIS 2015, *It is our past that matters: Greek primary teachers' attitudes and perceptions about archaeology*, Paper presented at the 21st Annual Meeting of the European Association of Archaeologists, Glasgow.
- K. KASVIKIS 2017, "They ought to know the achievements of the ancient Greeks": *The views of greek prospective teachers on the educational role of archaeology*, "International Journal of Historical Learning, Teaching and Research", (15)1, pp. 1-13.
- K. KASVIKIS, I. ELEFThERiADOU 2020, "What a Wonderful Past"! *Material Culture and Archaeological Representations in Greek Primary History Textbooks (1974–2020)*, "Public Archaeology", DOI: 10.1080/14655187.2020.1796171.
- U. KEDING OLOFSSON (ed) 1979, *Museums and children*, Paris. Online in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000036521>.
- P. KOHL, C. FAWCETT (eds) 1995, *Nationalism, Politics, and the Practice of Archaeology*, Cambridge.
- T.J. KRISTENSEN, M. HENRY, K. BROWNLEE, A. PRAETZELLIS, M. SITCHON 2020, *Grand challenge no. 5: Communicating archaeology. Outreach and Narratives in Professional Practice*, "Journal of Archaeology and Education", 4(3). Online in: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/jae/vol4/iss3/6>.
- F. LANDRISCINA 2007, *Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?*, "Journal of E-Learning and Knowledge Society", 3(1), pp. 63-74.
- F. LANDRISCINA 2011, *Modelli di riferimento per l'uso didattico della comunicazione visiva*, in CALVANI 2011a, pp. 75-127.
- F. LANDRISCINA 2012, *Didattica delle immagini: dall'informazione ai modelli mentali*, in *Aspetti percettivi ed estetici nella comprensione dei Multimedia*, "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 80, ott-dic. Online in: <http://formare.erickson.it/wordpress/>.
- C. LANEVE (ed) 1988, *Beni culturali e didattica*, Milano.
- L. LAZZOTTI FONTANA 1981, *Comunicazione visiva e scuola. Aspetti psicopedagogici del linguaggio visuale*, Milano.
- L.S. LEVSTIK, A.G. HENDERSON, J.S. SCHLARB 2005, *Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition*, in R. ASHBY, P. GORDON, P. LEE (eds), *Understanding History: Recent research in history education*, London, pp. 37-53.
- L.S. LEVSTIK, A.G. HENDERSON, Y. LEE 2014, *The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency*, "The Social Studies", 105 (4), pp. 184-192.
- L. LUMBELLI, M. SALVADORI 1997, *Capire le storie*, Milano.
- P. MALAVASI (ed) 2007, *Culture dell'immagine, valori, educazione*, Milano.
- D. MANACORDA 2008, *Lezioni di archeologia*, Bari.
- D. MANACORDA 2015, *L'Italia agli italiani*, Bari.
- L. MAROTTA 2015, *L'archeologo nei libri di scuola*. Online in: <https://www.youkid.it/lar-cheologo-libri-scuola/>.

- I. MATTOZZI 1992, *Che il piccolo storico sia! Un modello per la ricerca storico-didattica*, "I viaggi di Erodoto", 16, pp. 170-180.
- I. MATTOZZI 2000, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. CISOSSO NALON (ed), *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Atti Terza Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale (Padova, 1999), Padova, pp. 17-44.
- I. MATTOZZI 2004, *Fare vedere la storia*, in E. PERILLO, C. SANTINI (eds), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Faenza, pp. 127-152.
- I. MATTOZZI 2008, *Comunicare l'archeologia. Ricerca e interazione in dieci anni di didattica*, Atti della XI Giornata Regionale di Studio della Didattica Museale (Este, 2007), Treviso, pp. 16-25.
- I. MATTOZZI 2011, *Pensare la storia da insegnare*, Volume 1. *Pensare la storia*, Castelguelfo.
- I. MATTOZZI 2015, *Il museo nel curricolo di storia: una questione di trasposizione didattica*, "Educar em Revista", n. 58, pp. 69-85.
- R.E. MAYER 2009, *Multimedia Learning* (2nd ed.), Cambridge.
- R.E. MAYER 2003, *The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media*, "Learning and Instruction", 13, pp. 125-139.
- R.E. MAYER, J.K. GALLINI 1990, *When is an Illustration Worth Ten Thousand Words?*, "Journal of Educational Psychology", 82(4), pp. 715-726.
- R.E. MAYER, J. HEISER, S. LONN 2001, *Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding*, "Journal of Educational Psychology", 93 (1), pp. 187-198.
- D. CARPANETTO, F. ALLEGRO, E. BOZZOLA, E. MELLUSO 2016, *Storie, Tracce Memorie*, Torino.
- L. MENICHETTI, S. SARRO 2015, *L'uso della comunicazione visiva nella scuola primaria: decorativismo o strumento cognitivo?* "Form@re, Open Journal per la formazione in rete", 15, pp. 75-94. On line in: DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17063> (ultimo accesso 24/09/2020).
- A.J. MESEGUER GIL, L. ARIAS FERRER, A. EGEA VIVANCOS 2017, *El patrimonio arqueológico en los libros de texto de Educación Secundaria*, "Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales", 33, pp. 65-82.
- M. MILANESE 1997, *Archeologia Post-Medievale: questioni generali per una definizione disciplinare*, "Archeologia Postmedievale", 1, pp. 13-17.
- V. MONTANARI (ed) 2008, *Le figure raccontano meraviglie. L'arte, la storia, il museo. 10 anni di ricerca e sperimentazione didattica a "Tassellae"*, Ravenna.
- M. MONTENEGRO 2012, *Arqueología en la Escuela: experiencias en el sector septentrional del Noroeste argentino*, "Revista de Antropología Chilena", 44(3), pp. 487-498.
- M. MONTESSORI 1935, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione, Roma.
- A.L. MORELLI 2008a, *L'educazione al patrimonio tra formazione e pratica didattica*, in B. BORGHI (ed), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*, pp. 171-180, Bologna.
- A.L. MORELLI 2008b, *La numismatica nel curriculum scolastico e nella formazione dei docenti*, in MONTANARI 2008, pp. 54-55.
- E. MUSCI 2006, *Il laboratorio con le fonti iconografiche*, in P. BERNARDI (ed), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, pp. 166-181.
- A. NESI, D. DE MARTINO (eds) 2012, *Lingua italiana e scienza*, Firenze.
- J. NOVAK 2001, *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento.

- J. NOVAK 2010, *Costruire mappe concettuali*, Trento.
- R. Ó RIAGÁIN, C.N. POPA (eds) 2012, *Archaeology and the (De)Construction of National and Supra-National Polities*, "Archaeological Review from Cambridge", vol. 27.2.
- G. PAINI 2020, *Titolarità culturale*. Online in: <https://www.diculther.it/temi-titolarita-culturale-di-germano-paini/>.
- A. PAIVIO 1971, *Imagery and verbal processes*, Holt, Rineheart and Wilson, New York.
- A. PAIVIO 1990, *Mental Representations. A Dual Coding Approach*, New York.
- W. PANCIERA, A. ZANNINI 2013, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Firenze.
- G. PAOLETTI 2011, *Comprendere testi con figure. Immagini, diagrammi e grafici nel design per l'istruzione*, Milano.
- G. PAOLETTI 2012a, *Editoriale*, in *Aspetti percettivi ed estetici nella comprensione dei Multimedia*, "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 80/ott-dic. Online in: <http://formare.erickson.it/wordpress/>.
- G. PAOLETTI 2012b, *Effetti della figura decorativa sulla comprensione*, in *Aspetti percettivi ed estetici nella comprensione dei Multimedia*, "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 80/ott-dic. Online in: <http://formare.erickson.it/wordpress/>.
- S. PAOLUCCI, G. SIGNORINI, L. MARISALDI 2017, *Di tempo in tempo, Il medioevo*, Bologna.
- S. PAOLUCCI, G. SIGNORINI, L. MARISALDI 2019, *L'ora di storia, Il medioevo*, Bologna.
- M. PENTUCCI 2015, *Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria*, "Form@re. Open Journal per la formazione in rete", 2, n. 15, pp. 129-144.
- M. PENTUCCI 2016, *Formare gli insegnanti per trasformare le pratiche didattiche. Uno studio di caso*, "Form@re Open Journal per la formazione in rete", 2, Vol. 16, pp. 271-289.
- J. PIAGET 1967, *Lo sviluppo mentale nel bambino*, Torino.
- Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio*, <https://dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/> in capo alla Direzione Generale Educazione, ricerca e istituti culturali (MiC).
- J.A. PINEDA-ALFONSO, N. DE ALBA FERNÁNDEZ, E. NAVARRO MEDINA (eds) 2019, *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, Hershey.
- H. PINTO 2013a, *Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica*, "Educatio Siglo XXI", 31, pp. 61-88.
- H. PINTO 2013b, *Challenging students ideas on historical evidence by using heritage remains in field activities*, "International Journal of Historical Teaching", 12, pp. 121-136.
- H. PINTO 2017, *A interculturalidade em Educação Patrimonial: desafios e contributos para o ensino de História*, "Educar em Revista", 63, pp. 205-220.
- F. PINGEL 2010, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision (2nd ed.)*, Paris.
- A. PYBURN 2009, *Practising Archaeology: As if It Really Matters*, "Public Archaeology", 8(2), pp. 161-175.
- M.T. RABITTI, C. SANTINI 2008, *Il museo nel curriculum di storia*, Milano.
- E. RICCI 2005, *Divulgazione scientifica: Dialogo tra scienza, giornalismo e persuasione*, in A. LUCCHINI (ed), *La magia della scrittura: Scrivere per farsi leggere, neurolinguistica e stile efficace*, Milano, pp. 103-112.
- F. RIPANTI, E. ZANINI 2012, *Pubblicare uno scavo all'epoca di youtube: comunicazione archeologica, narritività e video*, "Archeologia e Calcolatori", 23, pp. 7-30.
- P.C. RIVOLTELLA 2014, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, Brescia.

- R.A. RODRÍGUEZ PÉREZ, G. SOLÉ 2018, *Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria*, "ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura", Vol. 194-788, pp. 1-12. Online in <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>.
- M. ROSSI, G. VECCHIONE 2006, *La tutela del Patrimonio Archeologico Nazionale*, Roma.
- J. RÜSEN 2007, *How to make sense of the past – salient issues of Metahistory*, "The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa", 3 (1), pp. 169-221.
- J. SÁIZ SERRANO 2012, *La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO*, "Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia", 70, pp. 67-77.
- J. SANTACANA I METRSE, N. LLONCH MOLINA 2012, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Gijón.
- S. SANTAMAITA 2010, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano.
- S. SCHIVO 2020, *Italian schools and medieval heritage: the harmony is yet to come*, paper presented at the 26th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists, session: *Education shaping public perceptions of medieval archaeology*, Online conference.
- S. SCHIVO 2020-21, *La percezione e il ruolo dell'archeologia presso le comunità locali*, Tesi di Dottorato, Università di Padova, Rel. Prof.ssa A. Chavarría Arnau.
- P. SEIXAS, T. MORTON 2012, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto.
- L. SERIANNI, M. TRIFONE (eds) 2004, *Dizionario della lingua italiana Devoto - Oli*, Firenze.
- T. SHINN, R. WHITLEY (eds) 1985, *Expositing Science: Forms and Functions of Popularisation*, Dordrecht.
- G. SOLÉ (ed) 2015, *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Minho.
- A. SYNNESTVEDT, M. PERSSON 2007, *Mångkulturella möten kring en forntida lämning*, Lindome.
- R. TOGNI (ed) 1977, *Indagine sulla didattica dei beni culturali in Lombardia*, Milano.
- M.A. TOSCANO, E. GREMIGNI 2011, *Del bello e del buono. La scuola alla prova della cultura del patrimonio storico e artistico*, Firenze.
- N. UBALDO 2016a, *Comunicare con le immagini*, "La ricerca", 10, pp. 26-29.
- N. UBALDO 2016b, *La comunicazione visiva in tre manuali di storia*, "La ricerca", 10, pp. 37-44.
- UNESCO 2016 = UNESCO World Heritage Centre. *World Heritage Education Programme*. Online in <http://whc.unesco.org/en/wheducation>.
- UNESCO 2020 = UNESCO World Heritage Centre. *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Online in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO 2030 = UNESCO World Heritage Centre. *Education 2030 Framework for Action*, on line in http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- C. VAN BOXTEL, J. VAN DRIE 2017, *Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education*, in M. CARRETERO et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Londra, pp. 573-589.
- G. VIVANET 2015, *Editoriale. La comunicazione visiva nella didattica*, "Form@re Open Journal Per La Formazione in Rete", 15(2), pp. 1-3.
- J.R. WELCH, M. CORBISHLEY 2020, *Grand challenge no. 4: curriculum design – Curriculum Matters: Case Studies from Canada and the UK*, "Journal of Archaeology and Education", 4(3). Online in: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/jae/vol4/iss3/5>.
- A.H. WILSHUT 2009, *History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries*, "Journal of Curriculum Studies", 42(5), pp. 693-723.

- J. WOJDON 2018, *Textbooks as Propaganda Poland under Communist Rule, 1944-1989*, London.
- P.A. YOUNG 2003, *The archaeologist as storyteller: how to get the public to care about what you do*, "The SAA Archaeological Record", 3(1), pp. 7-10.
- A. ZANNINI 2017, *Insegnamento della storia e/è public history / History teaching and/is public history*, "Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea", 1, DOI: doi.org/10.7410/1293.
- H. ZIPSANE 2011, *The vision and illusion of lifelong learning solutions through untraditional partnerships*, in P. KEARNS, S. KLING, C. WISTMAN (eds), *Heritage, Regional Development and Social Cohesion*, Östersund, pp. 179-193.
- SITOGRAFIA
- <https://centri.unibo.it/dipast/it/didattica/cfp-l-uso-delle-fonti-nella-didattica-della-storia-conoscere-e-valorizzare-il-patrimonio-locale>
- <https://www.archeokids.it/larcheologia-nelle-scuole/>
- <http://www.mastereditoria.it/ilblog/leditoria-scolastica-oggi-intervista-a-federica-giardino/>
- <http://www.mastereditoria.it/ilblog/il-ruolo-delleditoria-scolastica-nelleducazione-intervista-a-federica-giardino/>