

# La preistoria a scuola. Pregiudizi, stereotipi e potenzialità didattiche\*

Massimo Tarantini

18

Le *Indicazioni per il Curricolo* della scuola di base, del 2007, considerano fondamentale per la formazione dei cittadini italiani le conseguenze del processo di ominazione e della transizione neolitica. Tre anni dopo, le nuove *Indicazioni per il Curricolo* delle Superiori rivelano il profondo cambiamento dell'Amministrazione. La preistoria è esclusa dagli argomenti imprescindibili e, in linea con le *Indicazioni* del ministro Moratti (2003), viene espunta dalla Storia curricolare.

\* Relazione presentata al convegno di Venaria Reale, «Storia e cittadinanza», marzo 2008, organizzato dal Ministero per illustrare le *Indicazioni per il Curricolo*.

1. L. Febvre, *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris 1953 (poi in *Problemi di metodostorico*, Einaudi, Torino 1966; cit. a p. 178).

2. Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il*

Lucien Febvre, nel lontano 1953<sup>1</sup>, sottolineava come non avesse senso distinguere tra storia e preistoria. In nulla infatti, se non nelle specifiche conoscenze richieste, si differenzia il mestiere di coloro che studiano i tempi senza scrittura da quello in cui la scrittura diviene una fonte di informazione privilegiata. E uguale è anche l'oggetto dei loro studi, ovvero, secondo la definizione data nelle *Indicazioni per il curriculum*, «comprendere e spiegare il passato dell'uomo,

*primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007, p. 80.

3. Per una rassegna internazionale relativa all'uso didattico

dell'archeologia in genere, cfr. C. Malone, P. Stone, M. Baxter (a cura di), *Education in Archaeology*, in «Antiquity», vol. 74

(2000), n. 283, pp. 122-218. In italiano, descrizioni di laboratori didattici e considerazioni pedagogiche per l'insegna-

mento della preistoria si trovano in A. Brusa (a cura di), *Vivere la preistoria. Moduli facili di archeologia sperimentale*

*per le scuole elementari, medie e superiori*, in «I viaggi di Erodoto», Quaderno n. 10 (1995); A. Brusa et al., *Fare Capire*.

partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato<sup>2</sup>.

Ma a poco è servita, a quanto pare, l'avvertenza del grande storico francese. Quei pregiudizi e stereotipi che collocano la preistoria fuori dalla storia mostrano infatti una notevole resistenza, il cui riflesso nell'insegnamento scolastico non sfugge a quanti reputano invece, per esperienza diretta o soltanto per personale convinzione, che le vicende dell'umanità antecedenti la comparsa della scrittura offrano straordinarie opportunità didattiche, che per altro si riallacciano a importanti tradizioni pedagogiche e psicologiche<sup>3</sup>.

Ma andiamo con ordine e cerchiamo di capire come mai nell'insegnamento scolastico la preistoria venga spesso (non sempre, e piuttosto alle superiori che alle elementari) trascurata. Un buon punto di partenza possono essere alcune brevi considerazioni relative a come la materia viene presentata nei manuali di storia per le scuole medie superiori.

Il primo aspetto da sottolineare è lo scarsissimo spazio dedicato a vicende che occupano ben due milioni e mezzo di anni, un tempo immenso se paragonato alle poche migliaia di anni cui è in-

vece dedicato tradizionalmente l'insegnamento della storia. Ma non si tratta, sia chiaro, solo di una questione quantitativa. In quei due milioni e mezzo di anni potrebbe essere accaduto poco o nulla di rilevante e allora poche decine di pagine sarebbero sufficienti o addirittura eccessive. Ma così non è.

In quell'immenso lasso di tempo si sono invece verificati processi storici decisivi per la storia dell'umanità, senza lo studio dei quali è impossibile comprendere la nostra condizione attuale.

Tutto questo è trascurato a favore esclusivo di altre vicende e di altri processi storici. La struttura di fondo degli attuali manuali scolastici di storia è ancora in larga parte basata su un racconto standard incentrato sull'Italia e l'Europa e sulle singole storie nazionali. Per i periodi più antichi, invece, la scaletta fissa è quasi sempre: civiltà mesopotamiche/Egitto/Grecia/Roma. Le radici di questo racconto storico sembrano da ricercare in un assioma ben preciso, di matrice ottocentesca: la storia da insegnare è quella relativa alla formazione della identità culturale e politica della nostra comunità nazionale. È una tendenza di cui non abbiamo certo l'esclusiva e che si ritrova nei manuali europei, indiani, giapponesi, russi, arabi...<sup>4</sup>

### Il rifiuto della preistoria è frutto di stereotipi e pregiudizi

In questo quadro, il poco spazio dedicato alla preistoria assume spesso i connotati di una breve introduzione, talora improntata alla mera curiosità, con un'alta frequenza di stereotipi di diversa natura e un ridotto livello di aggiornamento. Quest'ultimo punto, in particolare, credo sia doveroso sottolinearlo, perché è quasi imbarazzante – per un addetto ai lavori – leggere le pagine di preistoria di molti manuali di storia, talora anche di quelli che sulla base dei dati dell'Associazione italiana editori risultano essere tra i più venduti. Per citare soltanto il caso più eclatante, l'evoluzione dell'uomo continua ad essere proposta secondo il modello lineare (*Homo habilis* → *Homo erectus* → *Homo sapiens* [anzi, *sapiens sapiens*, con il Neandertal ancora considerato *sapiens neandertalensis*]). Da circa una ventina d'anni, invece, il panorama dell'evoluzione

“ **Il concetto di preistoria è uno dei più ridicoli che si possano immaginare (Lucien Febvre)** ”

umana è stato ricondotto al modello detto «a cespuglio» o cladistico, ovvero al modello valido per qualsiasi altra specie, mostrando come l'evoluzione umana sia avvenuta in virtù dei processi evolutivi (mutazione, selezione, speciazione, deriva, mi-

grazione e anche estinzione) normalmente messi in luce nel mondo naturale. L'eccezione, semmai, è nella realtà attuale: di norma infatti un genere ha più specie in contemporanea, adattate a nicchie ecologiche diverse, mentre noi *sapiens* siamo rimasti l'unica specie del genere *Homo* e non abbiamo una nicchia ecologica specifica.

Com'è possibile questo ridotto aggiornamento, anche da parte di autori (e editori) la cui professionalità è fuor di dubbio? Sul caso specifico dell'evoluzione ha senz'altro agito una sorta di adesione inerte a un modello grafico di successo come la scala dell'evoluzione, che appare difficile (o inutile) sostituire con una rappresentazione grafica di minor immediatezza come il

19



La copertina di un manuale cecoslovacco che rappresenta delle pitture preistoriche.

Osservazioni didattiche sull'archeologia sperimentale, in *Proceedings of the XIII UISPP Congress (Forlì, 8-14 September 1996)*, vol. 5, sect. 18, Abaco, Forlì 1998, pp. 591-596; L. Landi, *Raccontare la preistoria*, Carocci, Roma 2005.

4. Cfr. G. Procacci, *Carte d'identità*, Carocci, Roma 2005.



5. Passando dalla linea al cespuglio, infatti, non siamo più di fronte a un modello basato sui connettivi prima/dopo, ma ad uno incentrato soprattutto su analogie/differenze, basato dunque su un ragionamento di base (osservare → descrivere → comparare) che può appartenere alle fasi elementari della formazione. Riprendo queste osservazioni da A. Brusa, *Le didattiche difficili*, in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria*, Unicopli, Milano 2008. Ringrazio Antonio Brusa per avermi messo a disposizione questo scritto e per la preziosa disponibilità al confronto.

6. Cfr. W. Stoczkowski, *La préhistoire dans les manuels scolaires, ou notre mythe des origines*, in «L'Homme», 116 (1990), pp. 111-135; A. Brusa, *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla*

**Illustrazione da un manuale russo, che rappresenta la violenza della vita nella Preistoria.**

cespuglio, per quanto questa sia la sola aderente alla realtà evolutiva (e anche con ben maggiori potenzialità didattiche<sup>5</sup>). Una adesione comoda, che permette di non alterare un racconto tradizionale profondamente radicato nel senso comune, inibendo un reale aggiornamento.

Ma perché accade tutto questo? Come è possibile che sia data così poca attenzione alla preistoria, al punto che anche prodotti di punta della nostra editoria scolastica sono a volte aggiornati a venti e più anni fa?

Per rispondere compiutamente a questa domanda sarebbe necessaria una lunga analisi del come viene immaginata nella società contemporanea la preistoria, esaminandone anzitutto i numerosi stereotipi<sup>6</sup>. Qui mi dovrò però limitare a suggerire alcune ipotesi, che non si escludono a vicenda:

1. la preistoria non è ritenuta importante per comprendere la nostra identità nazionale (o culturale o politica);

2. si sottovalutano i grandi progressi compiuti dalla ricerca archeologica, ormai da tempo in grado di *fare storia* anche in assenza di fonti scritte;

preistoria, in L. Sarti, M. Tarantini (a cura di), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma

2007, pp. 45-74; M. Tarantini, *Il Neolitico nei manuali scolastici di storia*, in «Mundus. Rivista di didattica della sto-

ria», 1, 1 (2008), pp. 78-83.

7. La struttura di fondo di queste immagini, che per alcuni aspetti si origina addi-

3. la preistoria è ritenuta fuori dalla storia o, semplicemente, un tempo prima della storia (che poi è il senso, se preso alla lettera, del termine stesso «preistoria»).

Nella sua radicalità, l'ultima ipotesi è quella sulla quale reputo opportuno soffermarmi, provando a individuarne, seppur in maniera schematica, le radici molteplici. Probabilmente sulla sua formazione ha operato la persistenza di pregiudizi di natura classicista (lo studio della preistoria non sarebbe altro che «la scienza degli analfabeti», secondo la sprezzante definizione data da Theodor Mommsen ormai centocinquanta anni fa), né sono estranee resistenze anche forti di ambito cattolico, soprattutto in tema di evoluzione. Con altrettanta probabilità, sembra essere inoltre ancora operante un'idea di progresso di stampo positivista, che vede la storia dell'umanità come una crescita progressiva di complessità. In quest'ottica, il momento delle origini deve necessariamente essere semplice, «primitivo», come ben si coglie negli stereotipi oggi diffusi sull'uomo del Paleolitico, visto alla ricerca continua e incerta di cibo, esposto agli agenti naturali e all'aggressione degli animali<sup>7</sup>. A questi elementi si aggiunge la sostanziale prevalenza nell'insegnamento di un'idea di storia legata alle vicende politiche e militari, per la ricostruzione della quale sono essenziali le fonti scritte.

### L'efficacia formativa della preistoria

Quest'ultimo aspetto mostra come, per valutare quale rilievo dare all'insegnamento della preistoria, sembri necessaria una più generale riflessione su *quale storia* si ritiene importante debba essere insegnata. Se infatti pensiamo che la storia da insegnare non debba essere né esclusivamente connessa alle vicende politico-militari (senza per questo voler sminuire l'importanza degli eventi), né unilateralmente determinata da esigenze identitarie (siano esse nazionali, europee o altro); se viceversa riteniamo che anche gli aspetti relativi all'organizzazione sociale, alle dinamiche economiche, alle tecniche e ai modi di produzione, al rapporto

rittura nel tardo Settecento, sembra mostrare una notevole continuità: cfr. W. Stoczkowski, *Essai sur la matière pre-*

*mière de l'imaginaire anthropologique. Analyse d'un cas*, in «Revue de Synthèse», IV s., n. 3-4 (1992), pp. 439-457.



con l'ambiente, siano importanti da insegnare, allora non vi sono ragioni per escludere o limitare l'insegnamento della preistoria.

Anzi: se uno degli obiettivi dell'insegnamento scolastico è fare luce sui grandi processi della storia, allora la preistoria permette di approfondire significativamente questa prospettiva. Non sembra possibile, infatti, trascurare momenti chiave dell'evoluzione delle società umane che sarebbero da considerare tra quelle «rilevanze storiografiche» sulla cui base programmare il curricolo<sup>8</sup>:

1. l'emergere della nostra specie, la cui identità si definisce nel tempo a partire da una serie di caratteri ben identificabili (postura eretta ed andamento bipede; opponibilità del pollice, che permette di creare strumenti e maneggiare la materia; linguaggio articolato; rapida diffusione e capacità di adattamento), nel quadro di un preciso rapporto con l'ambiente;

2. il «grande balzo in avanti» che si verifica a partire grosso modo dai 50.000 anni, con la diffusione di *H. sapiens* fuori dall'Africa, quando davvero sembra di entrare nella modernità, per la rapidità (relativa) con cui vengono prodotte innovazioni tecniche, sociali e concettuali (tra queste ultime vi è l'emergere dell'arte);

3. la grande trasformazione del Neolitico, che uno storico come Carlo M. Cipolla metteva in parallelo con la rivoluzione industriale<sup>9</sup>. Assai lunga (ma comunque istruttiva) sarebbe una semplice lista dei cambiamenti che si originarono allora: produzione diretta del cibo, da cui consegue un nuovo rapporto con la natura e una trasformazione del mondo animale e vegetale e in genere del paesaggio; nuovi rapporti sociali, che porteranno alla formazione delle specializzazioni produttive e delle gerarchie/disuguaglianze sociali; mutamenti profondi nel modo di abitare, vestire, mangiare; insorgere di malattie nutrizionali ed epidemiche infettive; crescita demografica, ecc.<sup>10</sup>

8. Si vedano al proposito le considerazioni di Cesare Grazioli, *Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curricolo*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia*, Utet, Torino 2006, pp. 58-76.

9. C.M. Cipolla, *The Economic History of World Population*,

Penguin Books, Harmondsworth 1962 (tr. it. *Uomini, tecniche, economie*, Feltrinelli, Milano 1989<sup>3</sup>).

10. Vedi il dossier monografico sul Neolitico da me curato e pubblicato in «Mundus. Rivista di didattica della storia», I, 1 (2008), pp. 74-165.

## I PIGMEI. STEREOTIPI PREISTORICI

Alberto Salza\*

Tutte le popolazioni pigmee africane discenderebbero da un'unica popolazione che fino a 20.000 anni fa abitava, senza soluzione di continuità, un territorio che andava dalle coste atlantiche a quelle indiane dell'Africa centrale. Questa popolazione si era peraltro separata da quelle limitrofe dedite all'agricoltura circa 60.000 anni fa. A stabilirlo è stata una ricerca internazionale coordinata dall'Institut Pasteur di Parigi, i cui risultati sono pubblicati sull'ultimo numero della rivista on line «PLoS Genetics». [...] I ricercatori, diretti da Lluís Quintana-Murci, hanno analizzato il profilo genetico di 12 popolazioni pigmee e degli abitanti delle aree rurali circostanti ai loro territori, scoprendo che queste popolazioni hanno iniziato a divergere geneticamente circa 60.000 anni fa, proprio in un periodo in cui si stavano verificando importanti fenomeni migratori umani in Africa<sup>1</sup>.

### Un mio commento

Le «popolazioni limitrofe» sono oggi dedite all'agricoltura in aree rurali circostanti. Inoltre, le analisi linguistiche evidenziano come le popolazioni del gruppo bantu della zona arrivino da aree esterne a quelle oggi abitate dai pigmei. Non si capisce proprio come tale divergenza possa risalire a 60.000 anni fa, momento finale della migrazione verso l'Europa di *Homo sapiens* a partire dall'Africa, dal momento che le genti parlanti il bantu arrivarono qui in tempi storici relativamente recenti in funzione dello sviluppo della metallurgia del ferro. La comparazione è stata fatta tra carote e patate (pigmei e bantu), in quanto le popolazioni pigmee della foresta equatoriale e i gruppi parlanti il bantu si sono mescolati geneticamente per parecchio tempo, ma non certo prima di 60.000 anni fa; inoltre è possibile che oggi le popolazioni miste conservino parti del genoma di altre popolazioni autoctone estinte.

Le valutazioni dei ricercatori diretti da Lluís Quintana-Murci sono state fatte su gerarchie genetiche verticali trasformate in orizzontali. Un grave errore epistemologico che fece a suo tempo Cavalli Sforza comparando il genoma di africani ed europei. Gli africani, ceppo originario, «contengono» gli europei, ma non viceversa; potremmo dire che gli africani sono il mazzo di carte al completo, mentre gli europei sono geneticamente «fatti» a partire dai 5 e dai 7 migrati dal mazzo a suo tempo.

Il fatto poi che popolazioni di cacciatori raccoglitori (a mio parere per tipo di fisico e cultura analoghe ai San, come dimostrato da alcuni crani reperibili al museo di Khartoum e da alcuni resti marocchini, per non parlare delle pitture rupestri sahariane) abitassero tutta l'Africa è assodato da anni, ed è uno dei miei cavalli di battaglia. Le ultime popolazioni che hanno conservato tratti di questa base originaria sono, da Ovest a Est: Bassari (tra Senegal e Mali); Bozo (Mali); Tellem (oggi inglobati tra i cosiddetti Dogon); tutte le popolazioni pigmoidi, tra Camerun e Rdc (Congo); Okiek (un tempo detti Ndorobo, Kenya); Hazda e Sandawe (Tanzania); Bon (Etiopia e Somalia). Naturalmente, i San del continente australe ne sono il paradigma. Con questo elenco abbiamo fatto un vero e proprio coast-to-coast. Un tratto culturale analogo appare in tutte queste popolazioni africane: l'onnipresente mitologia da cavernicoli (meno evidente, ovviamente per ragioni ambientali, nelle popolazioni di foresta). ■

\* Alberto Salza è autore dell'*Atlante delle popolazioni*, Utet, Torino 1997.

1. <http://lescienze.espresso.repubblica.it/articolo/articolo/1337910>, 10 aprile 2009, corsivi miei.

Con altrettanta schematicità, a questo punto, provo a mettere a fuoco alcune potenzialità didattiche offerte dallo studio della preistoria:

a) anzitutto, la preistoria rappresenta il primo momento di studio scolastico della storia e nella sua

trattazione si mettono dunque a fuoco alcuni concetti fondamentali del ragionamento storico;

b) la preistoria (e in genere l'archeologia sperimentale) si presta felicemente alla costruzione di laboratori, sulla cui importanza le *Indicazioni* si soffermano particolarmente, sottolineando la necessità di stimolare un ruolo attivo dello studente nel quadro di attività collaborative<sup>11</sup>. I laboratori, basati sui presupposti dell'«imparare facendo», offrono oltretutto la possibilità di stimolare le abilità manuali, da considerare elemento integrato con lo sviluppo delle capacità intellettive<sup>12</sup>;

c) l'uso didattico dell'archeologia in genere, e di quella preistorica in particolare, offre ottime opportunità per attività incentrate sull'osservare/descrivere/comparare e, quindi, sull'individuazione di nessi basati sul riconoscimento di somiglianze/differenze. A partire da questi nessi si possono stimolare anche abilità inferenziali<sup>13</sup>;

d) la preistoria offre quasi sempre la possibilità di partire da documenti e scavi locali, per ricavarne conclusioni generalizzabili a tutto il genere umano;

e) lo studio della preistoria (in particolare del Neolitico, in questo caso) permette di partire dalla vita quotidiana degli studenti. Attraverso lo studio della cultura materiale e della

“ **L'insegnamento della preistoria appare fondamentale per una storia di tutti gli uomini** ”

storia dell'alimentazione si può entrare agevolmente nel vissuto quotidiano: la tazza che usiamo la mattina ha le sue radici nella ceramica neolitica, la maglia che indossiamo è stata tessuta in un modo non molto diverso da quello

messo a punto nel Neolitico. Stesso discorso riguarda l'alimentazione: è studiando il Neolitico che capiamo come i cereali, i legumi e tutta una serie di altre piante, ma anche il latte, il sale e la carne di allevamento con i suoi grassi saturi, entrino nella nostra dieta;

f) una situazione “semplice” come quella della preistoria permette di isolare gli elementi costitutivi della storia e delle società umane, come ha lucidamente sottolineato Mario Liverani: «per studiare un fenomeno storico, che è sempre complesso, bisogna isolarne (come fanno gli scienziati) gli elementi costitutivi, uno per uno, e questi elementi costitutivi sono più facilmente visibili nelle situazioni meno complesse, come sono quelle delle società arcaiche e delle fasi iniziali d'esistenza di un dato fenomeno»<sup>14</sup>. Si possono così far comprendere aspetti importanti: ad esempio, il concetto di strumento e il ruolo importante della tecnica; cos'è l'economia e come muta nella storia (caccia/raccolta, agricoltura/allevamento, ecc.); le basi dell'organizzazione sociale, con l'emergere delle specializzazioni e delle gerarchie sociali; l'importanza del rapporto con l'ambiente (pensiamo allo scenario in cui avviene l'emergere del genere *Homo* o ai mutamenti che avvengono con il Neolitico), e così via;

22

11. Cfr. ad esempio *Indicazioni* cit., pp. 45-46.

12. Non è nemmeno da trascurare il fatto che alcuni laboratori (ad esempio quelli sulla ceramica) offrono la possibilità di far cogliere i tempi di produzione di alcune categorie di manufatti.

13. Rinvio ai testi citati supra, alla nota 2, per considerazioni più estese e puntuali su questi aspetti.

14. Cfr. M. Liverani, *Il Vicino Oriente antico*, in A. Brusa, L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008.



Le palafitte sul lago, secondo uno stereotipo antico, ma ancora ben vivo. F. Ciarlantini, *Storia*, classe IV, Mondadori, Milano 1929, p. 6.



Ancora un'immagine che mostra uno degli stereotipi più diffusi: quello delle palafitte, in E. Giachino, S. Guglielmo, *Umane genti*, vol. 1, Lattes, Torino 1964, p. 3.

g) lo studio della preistoria è un terreno sul quale si incrociano molte discipline (sia umanistiche che naturalistiche), offrendo possibilità interdisciplinari non banali. Le *Indicazioni* sottolineano a più riprese l'importanza di fornire gli strumenti e le occasioni per operare una «connessione fra i saperi»<sup>15</sup>, sempre più necessaria per andare oltre quella che Luciano Gallino ha definito la «frammentazione cognitiva del mondo»<sup>16</sup>. Queste opportunità interdisciplinari ben si sposano, inoltre, con la prospettiva, da più parti auspicata, di creare un'area geo-storico-sociale.

Oltre a queste potenzialità didattiche, è da sottolineare in conclusione che grandi processi storici come l'emergere del genere *Homo*, il «grande balzo in avanti» e la trasformazione neolitica – ovvero le rilevanze storiografiche che invitavo a considerare nella programmazione del curriculum – riguardano il genere umano nel suo insieme. Il loro insegnamento appare dunque fondamentale per una storia di *tutti* gli uomini (una «storia globale dell'umanità», si legge nelle *Indicazioni*<sup>17</sup>) e non di singole comunità nazionali o culturali: una storia che appare sempre più necessaria sia per «educare alla convivenza»<sup>18</sup> sia per sostenere cambiamenti che non possono essere affrontati che dalla specie umana nel suo insieme. ■

15. *Indicazioni cit.*, p. 20.

16. L. Gallino, *L'incerta alleanza. Modelli di relazioni tra scienze umane e scienze naturali*, Ei-

naudi, Torino 1992, p. ix.

17. *Indicazioni cit.*, p. 22. Ma su questo problema fondamentale, cfr. per intero le pp. 20-22 delle *Indi-*

*cazioni*, nonché G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano 2004.

18. *Indicazioni cit.*, p. 17.



Un uomo di Neanderthal raffigurato con un aspetto triste. Tale ricostruzione è attribuita alla ricerca scientifica dal sussidiario per la scuola elementare *Unità di lavoro per la classe III*, ed. Aristeia, Milano 1979, p. 167.