

p come **GIOCO**

collana curata da
Antonio Brusa e Arnaldo Cecchini

Antonio Brusa

Piccole storie 1

Giochi e racconti di preistoria
per la primaria
e la scuola dell'infanzia

Piccole storie per grandi bambini

p come **GIOCO**
edizioni la meridiana

2012 © edizioni la meridiana
via G. Di Vittorio, 7 - 70056 Molfetta (BA)
tel. 080.334.69.71
www.lameridiana.it
info@lameridiana.it

ISBN 978-88-6153-250-2

a Luciana

Indice

PREFAZIONE

di Mauro Ceruti 9

PARTE PRIMA

Aule senza pareti

Divertentismo no grazie 15

Il dinosauro in classe 29

Piccola antologia illustrata 39

Una tigre è sempre una tigre? 43

PARTE SECONDA

Ogni storia è un gioco

1. Questo me lo mangio io 55

2. La caccia 63

3. Nicchia! 69

4. Lo scambio silenzioso 77

5. Cacciatori al bivio 87

**6. Chi comanda
in questo posto?** 99

7. Senza 109

8. Il cubo magico 121

9. Stretta la foglia 127

E i contenuti? 139

L'importante è la storia 145

APPENDICE

Materiali di gioco

BIBLIOGRAFIA 167

Prefazione di Mauro Ceruti

.....

La preistoria contemporanea. Il senso della storia nella primaria

L'orizzonte temporale della condizione umana è dilatato, aperto verso il passato come verso il futuro. Spesso si sostiene che, al contrario, gli animali vivano in un eterno presente. Forse tale affermazione è discutibile: può darsi che le notevoli capacità di rimemorazione e di anticipazione di taluni mammiferi diano loro una sorta di consapevolezza di ciò che è stato e di ciò che sarà. Ma nel mondo animale non esiste nulla di simile alla struttura temporale complessa e diversificata che è propria della specie umana. Il fatto è che ogni essere umano non solo ha la capacità di rielaborare continuamente i suoi passati e di immaginare i suoi futuri, ma si serve anche di questa capacità per dare un senso e una coerenza alle sue azioni e alle sue relazioni in ogni momento della sua vita. Il passato rielaborato e il futuro immaginato sono ricorrentemente rigenerativi di ogni identità umana, individuale e collettiva. Tutte le religioni e tutte le forme di spiritualità, sin dai tempi più remoti, rivelano come la ricerca del senso e della coerenza di ogni essere umano sia motivata e sospinta dalla consapevolezza che il tempo della propria esistenza fa parte di una trama ben più ampia, in cui si intrecciano i tempi antecedenti alla propria nascita e i tempi posteriori alla propria morte. Dal culto degli antenati alle varie forme di escatologia ogni esperienza spirituale e culturale della nostra specie genera narrazioni e interpretazioni di questa trama in cui il tempo della vita personale si inserisce nel tempo della propria stirpe e, ulteriormente, nel tempo dell'umanità tutta intera.

La scienza, soprattutto a partire dal Settecento, ha elaborato l'idea di storia naturale. In tal modo ha prodotto ulteriori dilatazioni del tempo, originariamente inconcepibili dal punto di partenza dell'esperienza di una singola vita umana. Queste dilatazioni del tempo sono una tappa ulteriore dell'interrogazione permanente delle culture umane su ciò che c'è stato prima e su ciò che verrà dopo.

È così che abbiamo scoperto e iniziato ad esplorare la preistoria della nostra specie, *Homo sapiens*: quel periodo antecedente all'origine dell'agricoltura e della civiltà stanziale, in cui le stirpi umane vivevano di caccia e di raccolta, e che si estende per un orizzonte temporale ben più ampio di quello dell'umanità agricola e stanziale, cioè da 150.000 a 10.000 anni fa. E poi abbiamo scoperto e iniziato a esplorare le tante pre-istorie che antecedono la nascita stessa della nostra specie, e le abbiamo comprese come altrettanti episodi decisivi in cui la vita è nata, si è

diffusa e si è evoluta sull'intero pianeta. Oggi le nostre scienze narrano la storia delle specie ominidi che si sono susseguite nella savana dell'Africa orientale; la storia delle scimmie antropomorfe di foresta; la storia dei mammiferi, che da origini insettivore si sono diversificati nell'elefante e nella balena; la storia dell'ascesa e della caduta dei dinosauri, "lucertole terribili"; la storia degli animali che hanno popolato i mari, le terre e i cieli con innumerevoli forme sempre mutevoli: la storia delle prime forme di vita monocellulare che in un periodo di tempo incomparabilmente lungo hanno reso la nostra Terra un'oasi vitale nel freddo dello spazio e hanno posto le basi per l'emergenza della vita multicellulare complessa.

Negli ultimi anni, il nostro rapporto con questo "tempo profondo" è diventato ancora più ricco e ancora più importante per comprendere il nostro tempo presente. Le innovazioni tecnologiche hanno consentito di ricostruire l'aspetto di esemplari di una specie ominide a partire da pochi resti fossili, o di ricostruire le grandi migrazioni delle popolazioni umane sulla base della loro composizione genetica. Ma, soprattutto, questo "tempo profondo" ci è apparso come il laboratorio (estremamente creativo) nel quale hanno preso forma i tratti decisivi dell'umanità presente. In questo senso, l'esplorazione del tempo profondo è preziosa e ineludibile per comprendere la condizione umana presente. Non è importante solo lo studio delle origini, dei primi sviluppi e del consolidamento delle innovazioni evolutive e storiche destinate a grande successo. È importante anche lo studio di quei tanti processi paralleli che poi non hanno avuto seguito, spesso per pura contingenza e sfortuna. Lo studio del tempo profondo è stato ed è indispensabile per comprendere quel complesso intreccio fra possibile e attuale che costituisce la natura profonda dei processi storici. La storia apre in ogni momento un ampio ventaglio di possibilità, solo poche delle quali poi si affermano e costituiscono nuovi vincoli per gli sviluppi futuri.

Questa prospettiva consente una diversa valutazione di tanti episodi della storia umana propriamente detta. La storia degli "antichi regni" non ci appare più una catena di guerre, di predazioni e di crudeltà senza senso alcuno. Al contrario, i conflitti e gli incontri di culture e di civiltà del nostro passato più o meno remoto si rivelano tracce decisive per comprendere le stratificazioni del nostro presente e anche le possibilità del nostro futuro. Qui voglio soltanto fare cenno alla riscoperta dell'Europa neolitica ("Europa antica") e della sua rigogliosa civiltà agricola e urbana, intessuta di tesori culturali, tecnologici e spirituali indispensabili per comprendere gli sviluppi ulteriori della civiltà e dell'identità stessa del continente europeo. D'altra parte, questa riscoperta si è rivelata indissociabile da un nuovo interesse e da una nuova valorizzazione degli stessi grandi rivali dell'Europa antica, cioè i popoli nomadi proto-indoeuropei delle steppe del Volga, i quali, lungi dall'essere barbari puramente distruttori come

spesso vengono dipinti, sono protagonisti di grandi innovazioni, quali la domesticazione del cavallo, la costruzione su vasta scala di carri e carovane e con ciò di un'inedita mobilità resa possibile appunto dalla congiunzione di cavallo e ruota. Più in generale, il grande conflitto fra sedentari e nomadi che pervade millenni della storia eurasiatica si è rivelato come un fattore di sviluppo (derivante dalla permeabilità e dalla comunicazione di civiltà all'origine quasi opposte), più che un'ondata di distruzione generalizzata, implicito nelle immagini tradizionali delle ondate nomadi ("unni", "mongoli" e "turchi" che siano).

A partire dall'Ottocento, la scoperta antropologica ed etnografica di "altre" civiltà nello spazio ha aperto gli occhi della nostra cultura e ci ha consentito un decisivo ampliamento della nostra mappa delle possibilità umane, una nuova comprensione dello stesso concetto di identità umana nonché delle tante diversità di cui sono intessute le esperienze di vita di ogni individuo e di ogni collettività. Oggi assistiamo ad una scoperta altrettanto decisiva di "altre" civiltà nel tempo, che indica come l'umanità sia strutturalmente un'unità nella diversità, e come la varietà e la multiformità risultino decisive per alimentare la creatività del nostro presente e del nostro futuro.

Lo studio delle pre-istorie e degli "antichi regni" è una via privilegiata e ineludibile per comprendere la natura profonda della storia. Tuttavia, nell'insegnamento scolastico questo studio è marginale, per non dire ignorato. Nella formazione del cittadino planetario dei nostri giorni mancano le informazioni basilari sui modi e sui tempi attraverso i quali questa sua cittadinanza si è costituita e si è evoluta. Anche persone molto colte non hanno la minima idea delle scale temporali ove collocare le preistorie che stanno alle nostre origini. Spesso confondono disordinatamente le migliaia con i milioni di anni, o i milioni con i miliardi di anni. Questo è certo un indizio dell'incommensurabilità del tempo profondo con l'esperienza limitata dell'esistenza di una vita umana, ma è anche un indizio dell'inerzia del nostro sistema educativo, a tutt'oggi inadeguato nel compito di radicare la nostra esperienza in questo tempo profondo, che alimenta la nostra esistenza presente. Tale inadeguatezza diventa ancora più incomprensibile se pensiamo a quanto le scienze dei nostri giorni abbiano ereditato ed espanso l'attitudine narrativa delle antiche culture e delle antiche spiritualità, e a quanto invece l'attuale sistema educativo si ritragga dal compito di inserire l'esistenza individuale nell'articolata trama dell'esistenza umana collettiva, compito primario di ogni cultura e di ogni spiritualità.

Tuttavia, gli esiti dell'esplorazione scientifica del tempo profondo da alcuni decenni sono alla base di una narrativa letteraria, cinematografica e multimediale di grande successo, i cui destinatari sono bambini e ragazzi di ogni età (compre-

sa la prima età), ma, di conseguenza, anche gli adulti delle loro famiglie, di fatto coinvolti in un inedito apprendimento di dimensioni del tempo profondo. Dinosauri e mammoth, tigri dai denti a sciabola e rettili marini, coccodrilli e squali giganti si sono incontrati con draghi, troll, orchidee, alieni, super-eroi e cyborg per generare un immaginario complesso. Attraverso questo immaginario diventa concreta l'idea che in passato il mondo era differente e che in futuro il mondo potrà essere altrettanto differente. Attraverso questo immaginario gli sviluppi più avanzati della ricerca scientifica sul tempo profondo attraversano l'esperienza quotidiana dei bambini. Ma questo non significa che la scuola debba sottrarsi ai compiti che le competono.

È la scuola che deve aiutare i bambini e i ragazzi a costruire le chiavi interpretative necessarie per dare senso a una congerie di informazioni spesso confuse e disordinate. È la scuola che deve aiutare i bambini a unificare le loro molteplici esperienze e i loro molteplici apprendimenti, nello spazio e nel tempo. In questo difficile ma indispensabile compito pedagogico Tonio Brusa trova magistralmente l'alleato più adatto: il gioco. Il gioco è un percorso educativo integrale: coinvolge non solo la mente ma anche e soprattutto il corpo e le emozioni. Il gioco educa a una prospettiva dinamica, perché si fa nel movimento. Il gioco è un'esperienza sociale, nella quale si scambiano valori, punti di vista, consapevolezza e aspettative. Il gioco è un'acquisizione evolutiva radicata nella trama del tempo profondo. Per molti animali e soprattutto per i mammiferi nostri parenti l'apprendimento si fa attraverso il gioco. Il gioco è un'educazione all'irreversibilità dei processi vitali. Il ripetuto gioco alla lotta e alla fuga è per il cucciolo animale un'educazione a quelle capacità che da adulto lo potranno salvare in situazioni di vita o di morte. Oggi, forse, per la specie umana nel suo complesso le possibilità di sopravvivenza sono legate alla costruzione di giochi inediti (a somma positiva e non più solo a somma nulla), all'elaborazione di un'idea inedita di futuro (non linearmente deducibile né prevedibile dal passato), alla comprensione che nella storia i giochi non sono mai fatti e che soprattutto noi stessi siamo artefici dei nostri successi e dei nostri insuccessi individuali e collettivi. Ritessere, nel gioco, la trama integrale delle storie umane è l'arte maieutica decisiva per questa comprensione ed elaborazione. Con socratica sapienza, Tonio Brusa ci educa al tempo presente giocando con i molteplici tempi profondi delle nostre storie. E ci mostra quanto contemporanea sia la preistoria...

Parte
prima

Aule senza pareti

Divertentismo no grazie

.....

Come nasce, e perché, un libro di giochi di storia

Il nostro primo libro di giochi non esiste più. Ritirato dal mercato e perso fra vecchi manuali, attendendo al destino di ogni letteratura didattica, me ne è rimasto un solo esemplare. Ci sono affezionato, non perché è una reliquia consumata dalle migliaia di fotocopie alle quali l'ho sottoposta nel corso degli anni, ma perché l'abbiamo scritto nel luogo più bello del mondo. Ce lo aveva chiesto l'editore, e noi – io e Luciana – quell'estate ci mettemmo d'impegno per realizzarlo. In realtà, lui voleva un quadernetto per le vacanze, uno di quegli eserciziari concepiti per rendere infelici i bambini e sedare il senso di colpa dei genitori. Noi gli obiettammo che avremmo preferito scrivere dei giochi, per appassionarli, farli studiare e magari coinvolgere i familiari. Fu così che venne fuori *Giochi di storia*, un libro interamente di giochi per la prima media, il cui programma – allora – prevedeva lo studio di quel periodo interminabile che va dalla preistoria all'anno mille¹.

Una decina di anni sono passati per mettere a nudo la nostra ingenuità. In poco tempo, infatti, quegli eserciziari tristi e grigi hanno cambiato pelle e sono diventati dei giochiziari (avrà mai fortuna questo neologismo? Spero di sì, perché non conviene abituarsi al precipitare degli eventi). Illegiadriti da personaggetti che si vorrebbero simpatici (il piccolo preistorico, l'egizianino col sorriso ammiccante, il sumeretto che si ingegna a incidere i suoi primi caratteri) sono libretti pieni di parole crociate approssimative, finti rebus, domande a risposta mul-

tipla mascherate da mille colori, labirinti, puntini da collegare, faraoni da vestire e colorare. Mi lasciano perplesso: servono a far studiare, a riflettere o a far scattare il gusto di una qualche scoperta? Ne sfoglio a decine alla ricerca di una risposta confortante. Di rado ne trovo qualcuno, o qualche pagina, che mi rassicuri. Può darsi che sia diventato intollerante con gli anni, come sospetta qualche mio allievo (voi terrete nel giusto conto il suo punto di vista). Perciò, scaccio come una malignità eccessiva l'idea che il cav. Giorgio Sisini, fondatore della "Settimana Enigmistica", non avrebbe mai accettato questi quaderni fra le "ennesime imitazioni" delle quali va fiera la sua rivista, e continuo a sfogliare. Mi incuriosisce una domanda: quale incidenza hanno, nella formazione storica dei bambini, questi bamboleggiamenti, questi elenchi di "se lo sai rispondi", "non tutti sanno che" e "strano ma vero", ai quali, con il passare delle stagioni televisive, si sono aggiunte le frotte di "milionari" e di "ghigliottine"? Questa epidemia di divertentismo è una malattia mortale, oppure ha qualche effetto benefico che non riesco a vedere? Non tutto è da buttare, mi dico, controllando la depressione che incombe. Sono prodotti editoriali spesso belli e gradevoli (e questo costa lavoro); chi li ha realizzati – in genere insegnanti sperimentati ed entusiasti – lo ha fatto con grande impegno. Il lavoro va rispettato, sempre. E spesso, anche, rende. Dunque, possono servire a qualcosa, concludo, anche perché mi brucia la critica di sopra, e mi impongo di pensare positivo. Tuttavia, se siete curiosi di sapere come impiegarli correttamente e volete conoscere le mie proposte costruttive, abbiate un po' di pazienza (dovrete andare ai capitoli *Stretta la foglia* e *E i contenuti?*), perché ora vi invito a spostare la vostra attenzione sulla sostanza di queste attività. Quali conoscenze storiche veicolano? (Sono costretto a lasciar perdere la domanda sulle competenze, perché queste sembrano davvero pochine). È

presto detto: fanno un riferimento quasi assoluto ad una vulgata storica di tempi passati. Sembra che i loro autori, non dissimili in questo da molti scrittori di sussidiari, non si siano accorti che negli ultimi cinquant'anni la storiografia ha rivoluzionato i suoi racconti, da quelli della preistoria a quelli del mondo attuale. Immagino l'obiezione: la ricerca storiografica non spetta a un inventore di giochi didattici, perché un gioco è un dispositivo che ha il compito di rendere piacevole e divertente un argomento di studio, e in questo si vede se funziona o no. La scuola, aggiungerebbe il mio obiettore non senza ragioni condivisibili, ha il potere malefico di rendere noioso qualsiasi argomento. E, alla fine, questo mio interlocutore immaginario calerà sul tavolo l'asso di briscola, l'argomento con il quale gli editori riescono ad avere l'ultima parola e chiudono il dibattito quando arriviamo ai ferri corti: in fin dei conti, se si vendono vuol dire che gli insegnanti li trovano utili.

Perché, allora, scrivo un libro di giochi di storia? Perché non mi rassegnò e sono convinto che moltissimi docenti non si sono affatto arresi all'alternativa, questa sì mortale per la scuola: o l'apprendimento è un duro percorso penitenziale, oppure è una sequela di pedagogismi e di futili attività a perdere. Credo che la storia, la buona storia, sia così bella e affascinante, così piena di misteri e così aggrovigliata, che è l'ambiente ideale per viverla attraverso i giochi. Penso, perciò, che i giochiziari siano vuoti di senso non perché sono zeppi di parole crociate (che, comunque, potrebbero essere fatte meglio) ma perché si rifanno a una storia inerte, elencativa e vecchia. È una storia "liscia", non si stanca di spiegare Charles Heimberg, che insegna Didattica della storia e Educazione alla cittadinanza a Ginevra; una storia priva di problemi e, dunque, incapace di suscitare una scintilla di intelligenza². I giochi, infatti, non servono per rendere divertente la storia. Questa lo è già di per sé (sempre che non sia

quella anestetizzata dall'abitudine). L'errore principale di questi giochi è che nascono in un ambiente pedagogico-editoriale nel quale si teorizza che la "forma" (l'esercizio, il laboratorio, il gioco infine) abbia il potere magico di rendere fruibile, gradevole, motivante, e via energizzando, qualsiasi "sostanza" (il contenuto storico). Non è così. Un gioco storico ha la possibilità di appassionare e, quindi, di divertire, se nasce da un problema storico attraente. Da una storia viva.

Lo sguardo della storia è denso

Storia morta = giochi inutili. L'equazione è rigorosa e mi impone di sovvertire l'ordine logico di un normale libro di giochi che, a questo punto, dovrebbe illustrare tecniche di conduzione, senso pedagogico di queste attività e così via. La gerarchia dei problemi mi chiede di affrontare per prima la spinosa questione della storia. Complicata e al tempo stesso delicata, perché la "materia storia", soprattutto quella delle elementari, è un catalogo obsoleto di fatti e di descrizioni, radicato sia nella mentalità comune sia nel profondo della professionalità docente. Non basta, in questi casi, enunciare un qualche principio metodologico, come si fece alcuni decenni fa, per accompagnare l'ingresso trionfale nelle scuole della storiografia francese delle "ANNALES". Allora si fece largo la parola d'ordine che bisognava smetterla con la storia dei re e delle battaglie, che occorre fare la storia dal basso, della vita quotidiana, delle mentalità e delle abitudini. Bastarono queste poche indicazioni e i libri si aprirono al lungo corteo di bambini, famiglie, "case che si vedono nel loro interno", "vie romane con i mercati colorati" e tanti altri bozzetti di vita quotidiana. Questi, inseriti nella solita e indistruttibile trama cronologica, hanno costituito la "nuova storia" delle scuole. Una storia "liscia", tuttavia, che, per quanto nuova, non sarebbe piaciuta per nulla ai padri fondatori delle "Annales".

La storia (riprendo qui la lezione di Charles Heim-

"ANNALES". È la rivista, fondata nel 1929 da Marc Bloch e Lucien Febvre, che – nei decenni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale – ha svolto una potente opera di indirizzo nella storiografia. Negli anni Settanta dello scorso secolo le sue idee hanno fatto breccia nella manualistica italiana e ne hanno caratterizzato alcuni aspetti, che si considerano ancora oggi innovativi. Tuttavia, a partire dagli anni Ottanta (cioè ormai da più di tre decenni) la storiografia internazionale ha trovato altre riviste nelle quali affrontare i nuovi dibattiti: il rapporto con il narrativo; la questione post-coloniale; le nuove e grandi storiografie mondializzanti e così via.

berg) ha uno “sguardo denso” che carica di problemi la nostra visione del mondo. Noi, invece, abbiamo una visione “liscia” delle cose. Esse ci sono. Sono intorno a noi. Le vediamo. Non hanno problemi. E se ne hanno, come succede ai nostri giorni. È la storia che carica di densità il nostro sguardo e ci mostra come le cose siano di per sé problematiche. Dunque, quando insegniamo una storia senza problemi, fatti che scorrono, descrizioni che si leggono e poi si dicono in classe e se ne disegnano cartelloni, non facciamo formazione, perché lasciamo il nostro allievo lì dov’era prima. Non lo smuoviamo dal suo stato “a-problematico”. Il sapere storico nasce, quale che sia il periodo che studiamo, quando l’allievo comincia a porsi delle domande.

A me sembra che questa indicazione costituisca il fondamento di ogni “buona storia”, vecchia o nuova che sia. Tuttavia, per quanto sia anch’essa tradizionale, inaugura da sempre un metodo che non è affatto semplice da applicare. Non è la “parolina magica metodologica”, che di colpo rende insegnabile tutto. Questo “metodo” ci impone di conoscere, di volta in volta, le domande giuste da rivolgerle per renderla piena di senso. E, poiché queste domande cambiano a seconda degli argomenti di studio, questo libro è, in primo luogo, un libro di storia, e delle domande efficaci che ad essa – in questo caso la preistoria – è utile e corretto indirizzare. Esso si apre con la sollecitazione a fare pulizia mentale. A liberarsi dagli stereotipi e dalle false concezioni. Questi sono un ostacolo insormontabile, se si vuole accedere a un racconto problematico del passato, che insegni anche a interrogare il presente, e se si vogliono gestire con frutto le innumerevoli discussioni che nascono da un gioco fatto bene. Ciò non perché questi stereotipi siano sbagliati e cattivi. Molti psicologi sociali, anzi, sostengono che esistono stereotipi benigni, senza dei quali non riusciremmo a vivere e a rapportarci con gli altri. Il punto è che gli stereotipi

sono “domande standard”, alle quali si è già data una “risposta standard”. Quindi sono esattamente il contrario di una storia che si interroga. Ora, poiché gli stereotipi che riguardano il passato si annidano un po’ dovunque, e per quanto riguarda la preistoria sono piuttosto abbondanti, in questo libro se ne parla diffusamente, in modo da aiutare l’insegnante nella sua opera di pulizia.

Dopo questo invito all’igiene storica, dunque, il libro prosegue presentando i giochi. Sono otto. Non penso affatto che un insegnante li debba svolgere tutti e che tutti siano necessari. Eccedono le necessità di un curriculum solo per permettere al docente di fare la sua scelta e di inserirli nella sua programmazione al momento opportuno. Alcuni possono essere svolti nella scuola dell’infanzia e nei primi anni delle elementari (non necessariamente la preistoria va fatta in terza! Ma questo è proprio il primo stereotipo diffuso nelle scuole). Ogni gioco è dedicato a un tema e la sua descrizione è sempre anticipata dalla spiegazione della questione storica, intorno alla quale è stato costruito. Non prendetela come la solita pedanteria dello studioso. Ne vedrete subito nel prossimo paragrafo la sua utilità (se già non la percepite acutamente). Questo schema vi offre il panorama delle possibilità didattiche di questi giochi. Ogni gioco, poi, è corredato da una scheda sintetica, con l’indicazione degli obiettivi e dei tempi previsti di realizzazione.

NOME DEL GIOCO	ARGOMENTO	DESTINATARI
Questo me lo mangio io	Gli animali. L'ambiente. Le catene alimentari. Il concetto di uomo/ambiente	Infanzia, primi anni della primaria
La caccia	Preda/predatore	Infanzia, primi anni della primaria
Nicchia!	Nicchia ecologica. Superpredatore	Dalla prima alla quarta elementare
Cacciatori al bivio	Attività umane/ambiente/stagioni	Dalla prima alla quarta elementare
Lo scambio silenzioso	Economia, relazioni e scambi	Dalla terza alla quinta elementare
Il capobanda	Politica, potere, educazione civile	Quarta e quinta elementare
Lost in prehistory	Il tempo profondo	Quarta e quinta elementare
Il cubo magico	Archeologia, documenti	Dalla terza alla quinta elementare

A questi otto giochi fa seguito un capitolo di didattica collaborativa (*Stretta la foglia*). Inventare i giochi è lo strumento migliore per imparare ad usarli in classe. E scambiarseli è lo strumento con il quale nascono le banche di strumenti per insegnare. Qui, dunque, leggerete una decina di proposte, che potrete sviluppare per coprire gli argomenti mancanti nell'elenco che ho realizzato. Infine, nel capitolo *E i contenuti?* troverete la risposta alla doman-

da che state meditando da un paio di paragrafi: e i contenuti? Intendendo non quelli già presi in considerazione sopra (che sono contenuti pesantissimi), ma proprio quelli tradizionali: la partizione fra Paleolitico e Neolitico, dove abitava Habilis e dove abitava Neandertal e così via.

I giochi sono delle metafore della realtà

Vi sarete già posti un'altra domanda, alla quale però rispondo subito, perché è centrale nello studio della storia nella primaria e nella scuola dell'infanzia. Se la storia è densa ed è viva soltanto se è problematica, come si può farne oggetto di insegnamento nelle elementari e addirittura nelle scuole dell'infanzia? Non sarebbe fuori luogo, in un periodo scolastico nel quale dovrebbero prevalere i racconti facili e le attività giocose? Non dovrebbe essere proprio "la storia liscia" lo strumento principale della formazione per i bambini e non dovrebbero i giochi essere unicamente delle "attività leggere"? Questa domanda nasce da uno scontro tipico del dibattito sulla formazione dei bambini, fra coloro che privilegiano la fantasia e il sentimento, e quelli che invece seguono il culto della **RAGIONE**. Da decenni, questa battaglia vede prevalere ora uno schieramento, ora l'altro, ora alleanze ardite di combattenti di entrambi i campi, senza che si riesca mai ad avere un vincitore definitivo.

L'argomento di questo libro, il gioco, mi permette di osservarla da spettatore. Il gioco, infatti, crea un ambiente formativo nel quale quegli schieramenti si ritrovano senz'armi, come ci ha appena ricordato Mauro Ceruti, perché nel gioco convivono intuizione, fantasia, capacità di elaborare strategie, sentimenti, gioia e delusione, senso dell'avventura, ragione, calcolo, affettività, socializzazione e pensiero individuale, concretezza e astrazione. Il **GIOCO**, inoltre, soprattutto nell'accezione che qui seguo, è una sorta di ricostruzione della realtà, nella quale

RAGIONE. Una testimonianza da non dimenticare di questa battaglia fra cognitivisti e pedagogisti romantici è il bel libro di Scipione Guarracino, *Il racconto e la ragione*, Nuova Guaraldi editrice, Firenze 1981, pp. 88-89.

GIOCO. La classificazione didattica dei giochi, rapida e di pronto uso, si trova in E. Musci, *Il laboratorio con i giochi didattici*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Università, Torino 2006, pp. 226-239. Lo studioso di riferimento per i giochi applicati alla formazione è sicuramente Arnaldo "Bibo" Cecchini, del quale vi consiglio *Differenti indifferenti, comunità*, in A. Cecchini e E. Musci (a cura di), *Differenti? È indifferente. Capire l'importanza delle differenze culturali e fare in modo che non ci importi*, edizioni la meridiana, Molfetta 2008, pp. 17-65. Una raccolta di articoli sui giochi didattici, di storici, geografi, matematici, esperti di giochi e pedagogisti, è A. Brusa, A. Ferraresi, *Clio si diverte*, edizioni la meridiana, Molfetta 2009.

l'allievo ha la possibilità di essere protagonista. Quindi, termini quali "complessità", "problematicità", "interrogazione della realtà", ecc. non sono oggetto di lezioni e discussioni. Argomenti, perciò, di una didattica frontale del tutto improponibile nella primaria. Al contrario, costituiscono l'ambiente, ricreato magicamente dal gioco, nel quale il bambino e i suoi compagni vengono immersi. Di volta in volta, i piccoli giocatori si troveranno a rivivere animali della savana o del bosco, gruppi umani in competizione con i predatori, famiglie di proietti cacciatori paleolitici, o bande impegnate nella scelta di un capo o nella complicata arte dello scambio con altri gruppi. Calato in questa realtà, il bambino dovrà ingegnarsi a trovare soluzioni, sperimenterà le disfatte e le vittorie del passato, capirà che ipotesi apparentemente positive nascondono conseguenze non propriamente piacevoli; si accorgerà di qualcosa che è molto difficile spiegare a parole: che la realtà è molto più complessa di qualsiasi racconto e imparerà, dai suoi comportamenti durante il gioco, che cosa vuol dire "interrogare la storia".

Uno degli stereotipi più coriacei della formazione è quello che ritiene che la didattica operativa (all'interno della quale vanno comprese le attività ludiche) sia in opposizione alla didattica dei racconti, quella delle lezioni frontali e delle letture. In questo libro mi incarico di smentire questo luogo comune servendomi della stessa filosofia del gioco: con la pratica. Infatti, ogni gioco è intrecciato con racconti di ogni genere e, non di rado, termina con un racconto da leggere ai bambini o da far leggere loro.

Perorazione in favore di una didattica povera

L'idea di una didattica povera nacque in un altro tempo, e in una scuola molto diversa da quella attuale. Eravamo nel pieno degli anni Settanta, nei primi gruppi di cooperazione didattica costruiti all'interno

del Cidi di Bari. Non sapendone praticamente nulla, invitavamo colleghi di altre regioni, che ci parlavano delle loro esperienze di lavoro scolastico, di laboratori, di pratica precoce negli archivi e altre delizie della didattica della storia. Il contrasto con la situazione delle scuole che conoscevo (allora lavoravo già nell'Università e avevo iniziato a collaborare con insegnanti di media e di elementare) era stridente: dirigenti contrari a qualsiasi forma di lavoro che non fosse la lezione, sussidiari e manuali inutilizzabili, impossibilità quasi assoluta di recarsi in un archivio o di lavorare presso un museo. Ma fu allora che ci dicemmo: nonostante tutto, dobbiamo farcela. Dobbiamo cercare un modo di fare didattica per il quale servano unicamente un docente, degli allievi e un libro. Quella che ascoltavamo nelle conferenze era una situazione ricca didatticamente. La nostra no. Così ci inventammo la “didattica povera”³.

Quella formula non era affatto un ripiego vittimistico di fronte alle avversità. Al contrario, nasceva dalla scommessa totale nella professionalità del docente. Non abbiamo nulla, ma ce la facciamo alla grande lo stesso, ci ripetevamo. Per riuscire in questa sfida, eravamo obbligati a concentrarci sui processi di apprendimento, sulle tecniche per avvicinare i ragazzi, sulla natura dell'oggetto d'insegnamento. Sapevamo che, se avessimo avuto successo, sarebbe stato per la bontà dei nostri stratagemmi e non perché avevamo a disposizione libri, documenti, strutture territoriali e altre ricchezze didattiche. Eravamo noi, soli e senza alibi. Sono cambiati i tempi e, non sempre in peggio, occorre riconoscere onestamente (i dirigenti scolastici, ad esempio, ora esibiscono P.O.F. quanto più innovativi). Sono cambiati anche i segnali della didattica ricca: basti pensare a internet, alle L.I.M., quando non all'iPad come strumento ordinario di insegnamento. Il rischio dei nuovi alibi incombe dietro l'angolo. La didattica povera non ha

cessato affatto di essere una sfida professionale e un affilato rasoio critico.

I giochi che ho raccolto sono tutti figli di quella didattica. Impegnano pochi materiali. A volte niente. Dunque, se non potete fare a meno dei bambini vestiti da cacciatori preistorici, delle settimane passate in campagna a far finta di essere una banda di centomila anni fa, delle simulazioni realistiche al computer e di ogni altro effetto speciale, chiudete questo libro e cercatene un altro⁵.

Questi giochi impegnano anche poco tempo. Solo *Il cubo magico* vi prenderà probabilmente sei ore. Ma è un'eccezione motivata, come avrete modo di leggere. Non richiedono ambienti particolari. Basta l'aula e, in qualche caso, ci vorrà probabilmente la palestra. Non richiedono allievi particolarmente bravi, che sappiano tutto della preistoria. A volte, anzi, meno ne sapranno e meglio sarà.

Richiedono, invece, un docente che abbia ben presente il problema storico sul quale è costruito il gioco (si dovrà leggere la sua presentazione con attenzione, dunque). Richiedono – e questo la mia esperienza mi ha insegnato essere l'aspetto più ostico della didattica ludica – che il docente dimentichi per la durata del gioco di essere un prof. Non corregga, elogi, sgridi, spieghi o premi, come è bene che faccia nelle altre attività scolastiche. Quando si gioca, la sua professionalità è quella dell'animatore, attento alla dinamica della vicenda, attento a che questa si svolga fluidamente, senza intoppi. Pronto a trovare le soluzioni che sbrogliano gli ingorghi che inevitabilmente si producono durante un gioco, e che risultano mortali per la sua evoluzione.

Il *dopogioco*, che si realizza immediatamente dopo il gioco, oppure a breve distanza (il giorno successivo), è il momento nel quale il docente riprende le fila del gioco. Aiuta gli allievi a ripercorrerne i momenti salienti, quelli che sono utili per la comprensione del momento storico che si è simulato. Per farlo bene,

egli ha memorizzato, durante lo svolgimento del gioco, errori e scelte vittoriose, dibattiti fra ragazzi, momenti di dubbio. Sono questi il sale di un buon dopogioco⁴. Senza il dopogioco, il gioco non è didattico. Le invenzioni, le intuizioni e le conclusioni che vi sembrerà di aver colto durante l'attività ludica scorreranno via, come le lacrime nella pioggia di Blade Runner.

Per questi motivi ho deciso di riscrivere quel vecchio libro di giochi. Erano una decina in tutto, dalla preistoria al Medioevo. Nel frattempo ne ho inventati e provati degli altri. Molti altri. Tanti che **QUESTO LIBRO** contiene solo quelli relativi alla Preistoria profonda (il Paleolitico e il Mesolitico). Gli altri dovranno trovare posto in volumi successivi, sul Neolitico e le società dell'Asia Occidentale Antica, su Grecia e Roma, sul Medioevo. Tutto dipenderà dall'accoglienza dei lettori, che, giunti a questo punto, hanno diritto a un'ultima rivelazione. Luciana è stata la mia compagna in trentadue anni di giochi e il posto più bello della terra (almeno per me) è quello dove sto scrivendo le note di chiusura di questo libro, sul Monte Conero, nel bosco che circonda i ruderi dell'antico monastero benedettino-camaldolese.

QUESTO LIBRO è anche frutto della collaborazione con tanti: i miei allievi di "Historia Ludens" in primo luogo; Massimo Tarantini, archeologo attentissimo nel correggere i numerosi errori, inevitabili in un medievista che si occupa di preistoria; Bibo Cecchini, mio maestro nell'arte e nella filosofia dei giochi; Alberto Salza, con il quale ho cominciato a frequentare dal vivo le questioni della preistoria; Luigi Cajani, le cui critiche puntuali e intransigenti mi costringono a non smettere mai di studiare; Annalia Berti, psicologa evolutiva, che mi ha consigliato le letture giuste; Violetta Brusa, designer, alla quale sono riuscito a strappare le illustrazioni di questo libro. E poi, dopo Luciana, Mimma, Marcella, Franca, Tecla, Maddalena, Adele, Vittoria e le altre insegnanti che mi hanno permesso di lavorare all'interno di una professione che può diventare affascinante. E tanti altri ancora...

NOTE

¹ A. Brusa, L. Breul, *Giochi di storia*, Ed. Scolastiche B. Mondadori, Milano 2001.

² Charles Heimberg, *L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse*, in Ramón López Facal et al. (a cura di), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 junio-2 julio 2010), Publicaciones de la Universidad, Santiago de Compostela, 2011, pp. 21-35.

³ Raccolsi quelle esperienze in un libro che fu accolto con favore dai docenti italiani: *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985.

⁴ Il manuale obbligatorio per questa struttura didattica è P. Marcato et al., *Gioco e Dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, edizioni la meridiana, Molfetta 2007 (si tratta del libro con il quale, 17 anni fa, si è inaugurata la collana “p come GIOCO”).

⁵ Naturalmente non ho nulla contro l'uso intelligente dell'elettronica, per il quale invito a leggere A.R. Vizzari, *La preistoria digitale: dal web ai mondi virtuali passando per la Lim*, in corso di stampa nel n. 7-8 di “Mundus”, 2011.

Il dinosauro in classe

.....

Preistoria bella e pericolosa

“Questi muri cantano”, ripeteva sorridendo Guillermo, mentre sfilavano sotto i nostri occhi imperi romani, navi greche, Mediterranei, piramidi e zikkurat, e mentre gli uomini della preistoria cacciavano, accendevano fuochi e facevano tutto ciò che ci si aspetta da loro. Primeggiavano con merito in questa lunga esibizione sia per l’ovvio diritto della cronologia sia per il numero e la fantasia delle rappresentazioni.

Guillermo, il mio collega asturiano, era venuto in Italia per uno scambio sull’insegnamento della storia. Lo accompagnavo attraverso corridoi di scuole elementari e medie di Bari, ingombri di disegni, poster e linee del tempo coloratissime. Avevo scelto a ragion veduta. Se lo avessi condotto in un istituto superiore non avrebbe ascoltato molti muri cantare. Lì si è soliti attribuire un peso minore alla storia preclassica e vige una diversa concezione dell’insegnamento e forse anche delle pareti delle aule (abitudini che vedo tuttavia cambiare in fretta, negli ultimi tempi, in particolare nei bienni). Di conseguenza, sui muri di quelle scuole avremmo scorto qualche ebreo, un po’ di cretesi e di micenei, con l’imprescindibile guerra di Troia, degli egizi quanto basta, pochi disegni e poca, pochissima preistoria.

A ripetere quel giro oggi, venti anni dopo, avremmo scoperto che si è di fatto istituzionalizzata la regola che la storia più antica dell’umanità è roba da scuola elementare. Due provvedimenti l’hanno stigmatizzata in quel ruolo. Il primo è il **PROGRAMMA** delle superiori (2011), che la esclude dagli argomenti obbliga-

PROGRAMMI A partire dal 1979, anno in cui furono riformati i programmi della media, vi è stato un *tourbillon* di cambiamenti. Questi non dipendono solo, com’è ovvio, dalla tempesta che ha investito la storia politica italiana, ma anche dalle incertezze storiche e formative dei nostri tempi: tutto ciò, insieme con i testi dei nuovi programmi delle superiori, si trova in Luigi Cajani, *I nuovi programmi di storia e geografia per i Licei, gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali*, in “Mundus. Rivista di didattica della storia”, 5/6, 2010, pp. 17-40. Qui leggete anche la denuncia argomentata di Massimo Tarantini sul declassamento della preistoria a materia opzionale.

tori del curriculum. Il secondo è costituito dalla riduzione delle ore, che spinge il docente a tagli impietosi. Posto di fronte all'alternativa – se eliminare qualche pagina sulla Grecia o il capitolo di Preistoria – il professore solitamente non vacilla nel sopprimere quest'ultima. Gli editori, a loro volta, che colgono al volo le tendenze prevalenti, la riducono a poche e secche paginette, aggirate dai professori con un modesto senso di colpa, che si attenua, per giunta, anno dopo anno. Questo insieme di cose ha fatto sì che, oggi, l'unico momento a disposizione di un cittadino italiano per ottenere un'informazione strutturata sulla preistoria sia diventato la scuola primaria. Ho ascoltato molte volte, in questi anni, l'osservazione che, in fondo, non si tratta di un gran male, dal momento che i bambini non mancano di informazioni e immagini su questo periodo. La preistoria si autopromuove nella nostra società. È un mondo esotico e affascinante, dove si svolgono avventure straordinarie contro animali pericolosi. I bambini si identificano volentieri con un eroe (sempre più frequentemente un'eroina) che si batte senza armi, munito solo di coraggio, prestanza fisica e intelligenza. Tutto ciò ha trasformato la preistoria in un cavallo vincente dell'editoria e dell'industria dell'intrattenimento, al punto che il mercato è stato invaso da fumetti, libri per bambini, film, cartoni animati, giocattoli e giochi elettronici, ai quali vanno aggiunti (particolarmente in alcuni paesi stranieri, come Francia e mondo anglosassone) i parchi tematici. Dal canto loro, nonostante i loro lodevoli sforzi e i muri che cantano, le maestre e i maestri non hanno grandi chance di rivaleggiare con l'attrattività dei giochi elettronici o dei manga animati. Perciò, se potessimo misurare con una **MACCHINA MIRACOLOSA** la quantità di conoscenze sulla preistoria che si agitano nella testa di un bambino, saremmo sorpresi dal loro numero; e se potessimo poi separarle – quelle di origine mediatica da quelle scolastiche – la vit-

MACCHINA MIRACOLOSA

Senza questa macchina, ma con dei questionari molto analitici, Almansa Sánchez ha scoperto che le conoscenze sulla preistoria, possedute dai bambini madrileni, derivano per il 75% dalla Tv: *La imagen popular de la arqueología en Madrid*, in "Arqueoweb", n. 8, 2006: www.ucm.es/info/arqueoweb/numero8_1/articulo8_1_imagen.htm.

toria delle prime sarebbe palmare. Sono, questi, fatti notissimi, che hanno dato luogo ad un dibattito altrettanto noto, e forse anche scontato, monopolizzato da censori acerrimi che vorrebbero che professori e maestri si dessero da fare con la matita rossa, a sottolineare gli errori della cultura comune; e da entusiasti che sostengono, invece, che la scuola stessa dovrebbe importare dai media le retoriche e i contenuti della comunicazione. Insomma, poco sembra cambiato dal tempo di *Apocalittici e integrati*, il *pamphlet* con il quale Umberto Eco, già negli anni Sessanta del secolo scorso, descriveva come la nostra società si dividesse sulla valutazione dei rivolgimenti culturali che, nati in quegli anni, hanno poi stravolto la società¹.

Come storico, ma soprattutto come studioso di didattica della storia, proverei a lavorare intorno a una terza posizione. Secondo me un nodo della questione è che il soggetto (il bambino oggi, il cittadino domani) si trova immerso in un mare di conoscenze, mescolate e confuse. Egli dovrebbe essere messo in grado di distinguerle: non quelle vere o false (cosa che esula dalle possibilità di chi non sia specialista), ma quelle di origine scientifica da quelle di altra provenienza. Questa distinzione potrebbe aiutarlo a orientarsi, a scegliere e a ben utilizzare le conoscenze. Il dinosauro che azzanna un povero umano nel cartone animato svolge un ruolo di cattivo, che viene apprezzato per il brivido di paura che crea e non per il suo rapporto con la verità. Il bambino, infatti, consuma molte storie fantastiche di draghi, mostri, esseri volanti e streghe, senza chiedersi se in qualche angolo del mondo si trovi veramente il regno di Narinia. Ma **NON TUTTO È COSÌ DISTINTO**, per lui, quando vede nel suo manuale bande di umani attaccare strane belve, scagliare frecce mortali e rifugiarsi in caverne inaccessibili.

L'esigenza di discernere i due campi conoscitivi (quello diffuso e quello scientifico scolastico) si fa pressan-

NON TUTTO È COSÌ DISTINTO Elena Musci ha giocato su questa difficoltà, per proporre un laboratorio sui fumetti di argomento preistorico, nel quale gli allievi devono individuare gli stereotipi nascosti nelle vignette di Giatrus, Ryu, Kum Kum, i Flintstones e altri eroi delle storie a strisce. Progettata per studenti di 15 anni, questa attività può essere riutilizzata nella primaria: *Mammut per cena*, in A. Brusa, *Atlante delle Storie*, Palumbo, Palermo 2010, vol. 1, pp. 102-105.

te se ne mettiamo a fuoco le differenze. I due campi divergono innanzitutto per gli scopi per i quali vengono prodotte le conoscenze. *L'entertainment* lavora con il fine preciso di divertire. Il mondo della scienza/scuola va per un'altra strada: capire la realtà e formare i cittadini. I due campi si distinguono ancora per la qualità delle conoscenze. Di per sé, le conoscenze diffuse non hanno l'obbligo dell'affidabilità. A loro si chiede in primo luogo che facciano spettacolo (e soldi). Le conoscenze scientifico-scolastiche, al contrario, quando non sono affidabili, vengono scartate dai sistemi di controllo scientifici: e questa regola non ammette deroghe (purtroppo ne vedremo subito alcune, rovinose, proprie dell'ambito preistorico). Opposto è ancora il rapporto con l'anacronismo, che per gli storici "fra tutti i peccati è quello più imperdonabile" (così ripeteva **LUCIEN FEBVRE**), mentre cartoni animati e film amano miscelare passato e presente, senza alcuna preoccupazione filologica. I due campi, infine, sono separati dalla loro fruizione. Le conoscenze diffuse sono immesse in un percorso che inizia dal piacere e dal divertimento, quindi porta al ricordo come cosa gradevole, al racconto con gli amici, alla capacità di scegliere altri prodotti con le caratteristiche volute (il movimento e l'azione, i colori, i personaggi ecc.); e – se il fruitore è colto e intelligente – alla formazione di un gusto. Le conoscenze scientifiche si iscrivono, invece, in una trama mentale e operativa che richiede il confronto, la messa in relazione con altre conoscenze, la produzione di conseguenze e di inferenze, la formalizzazione dei concetti, la costruzione di racconti esplicativi o narrativi, la discussione intorno a questa o quella tesi, la ricerca e l'interrogazione sulle fonti. Alla fine di questo lungo percorso di formazione, queste conoscenze dovrebbero essere in grado di aiutare il soggetto (il cittadino) a capire e valutare i fenomeni sociali. Per questo motivo noi diciamo che contribuiscono alla formazione delle competenze di cittadinanza. Cambia, anche, l'atteggiamento di chi riceve le conoscen-

LUCIEN FEBVRE (1878-1956) è lo storico francese che, insieme con Marc Bloch, fondò nel 1929 "Les Annales d'histoire économique et sociale", la rivista che ha rivoluzionato lo studio della storia nel secolo scorso. La citazione è tratta dal suo *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris 1953.

ze. Nel primo caso, si assistiamo ad uno spettacolo che ci viene servito. Non ci si chiede altro, se non di seguirlo e possibilmente di goderne. Nel secondo, chi riceve le conoscenze ci deve lavorare su. Certo, questo compito può essere svolto con sofferenza, con piacere o con una frustrante sensazione di inutilità. Ma in ogni caso è un qualcosa che assomiglia più a un lavoro che a un passatempo.

Abbiamo ora chiara la distanza enorme che intercorre fra l'enciclopedia sulla preistoria, posseduta dal bambino, da quella che egli deve costruire a scuola; e siamo in grado di valutare l'anomalia del percorso di formazione culturale di un cittadino che – per quanto riguarda la preistoria – avrà un accesso sempre crescente alle conoscenze diffuse, mentre quelle strutturate si arresteranno al primo stadio della scuola dell'obbligo. Abbiamo ancora chiaro che questa situazione ci obbliga ad alzare il tiro della formazione. Non si tratta, infatti, di opporre a un dato numero di conoscenze comuni un pari numero di conoscenze strutturate, quanto piuttosto di insegnare a ragionare sulle conoscenze stesse. Nasce qui il problema didattico: come avviare bambini piccoli ad una riflessione, che di fatto è di ordine epistemologico e metodologico? Come portarli a ragionamenti talmente formali da risultare incredibili in una scuola elementare? Bene: i giochi permettono questo piccolo miracolo. Essi hanno il potere di focalizzare un processo, un aspetto astratto della storia, un problema; lo rendono comprensibile e, quindi, permettono all'insegnante di trattarlo in classe. In questa piccola raccolta sulla preistoria, si vedrà che si metteranno in luce alcune parole/concetto (come preda/predatore); alcuni modelli (come il rapporto uomo/ambiente o le catene alimentari e la nicchia ecologica), fino allo stesso concetto di stereotipo (*La caccia*). Si passerà quindi a impostare alcune tematiche fondanti dell'organizzazione storico-sociale: il nesso risorse/scambi (*Lo scambio silenzioso*) e il tema politico

(*Il capobanda*); si metteranno le basi per avviare il concetto di documento (*Il cubo magico*) e, finalmente, si daranno dei suggerimenti per la costruzione di una struttura mentale, fondamentale della preistoria: il tempo (*Lost in Prehistory*). Si vedrà come, in tutte queste attività, i bambini vengano continuamente sollecitati a distinguere realtà e fantasia, ipotesi realistiche e ipotesi irreali, fatti e invenzioni; e come vengano spinti a tradurre sensazioni, ragionamenti e immagini in racconti che fissano la conoscenza e ne permettano, perciò, il ricordo.

Sono abituato, anche, ad una seconda obiezione, liquidatoria quanto sorprendentemente colta, essendo addirittura di **ORIGINE ACCADEMICA**. Un archeologo americano, Glyn Daniel, (1914-1986) l'archeologo gallese che si batteva per l'insegnamento e la divulgazione della sua disciplina, la illustrava con queste parole, circa cinquant'anni fa: "Perché gli storici prestano così poca attenzione a questa parte del passato umano? Perché, mentre studiano la storia antica, tralasciano la preistoria? Eppure hanno avuto un lungo tempo per integrare la preistoria in una visione generale della storia umana". Dan Smail, un medievista americano, ha cercato le ragioni di questa esclusione e le ha trovate nel profondo della cultura occidentale. Noi siamo abituati, scrive, a considerare sacre le origini dell'uomo, come ci racconta la Bibbia, e, in alternativa, preferiamo vedere le nostre radici affondare e abbeverarsi nel mondo greco e romano. L'Africa – dove gli ominidi evolsero – ci obbliga a rivedere questo principio della nostra storia. E questo non è facile da accettare, nemmeno per degli studiosi². Da queste reticenze e da questi imbarazzi della scienza, il passo è stato breve verso una scuola dove si è diffusa la convinzione che la preistoria sia un argomento marginale nella storia, del tutto secondario dal punto di vista della formazione storica e, quindi, da staccarsi nettamente dal curriculum disciplinare di storia³.

ORIGINE ACCADEMICA N. Eldredge e I. Tattersal hanno descritto questi stereotipi colti in un volume ormai classico: *I miti dell'evoluzione umana*, Boringhieri, Torino 1984. Un aggiornamento sulle teorie, sulle ricostruzioni affidabili e su quelle da scartare, utilissimo per gli insegnanti, è costituito dai contributi di M. Tarantini, *L'evoluzione dell'uomo, dalla linea al cespuglio; Parole chiave dell'evoluzione umana; "Fuori dall'Africa"*, in A. Brusa (a cura di), *Backstage dell'Atlante delle storie*, Palumbo editore, Palermo 2009, pp. 20-58.

Si dice: cosa ci può insegnare un selvaggio preistorico al cospetto di un filosofo greco, di un imperatore romano o di un santo del Medioevo? In realtà, le moderne scienze preistoriche ci aprono un campo ideale nel quale fondare l'apprendimento di alcuni temi da considerarsi strutturali all'interno del curriculum storico-sociale-geografico. Nella preistoria si gettano le basi del rapporto fra l'uomo e l'ambiente; trovano la loro origine le questioni del genere, delle generazioni e delle relazioni con gli altri; si fondano i temi della violenza e della difesa del territorio; della tradizione e dello scambio culturale. Si stabiliscono le strutture fondamentali del potere. Insomma, tutto ciò che "fa la storia" si può osservare nella preistoria allo stato nascente, in forme limpide, nitide e perciò più facilmente comprensibili⁴. In seguito, infatti, quando se ne riparerà a proposito della Grecia, di Roma o del Medioevo, si dovranno fare i conti con una società di maggiore complessità, con tanti personaggi e tanti perché, con degli eventi necessari da ricordare e con un sistema intricato di influenze e di relazioni con altre società e con altri tempi.

Torniamo ai "muri che cantano", quelli di venti anni fa e quelli di oggi. Ripenso alle immagini che vedevo, e che mi circondano ancora tutte le volte che entro in una scuola. Imperversa l'oleografia dell'evoluzione: una scimmia che si alza lentamente e, attraversando gli stadi di Homo Habilis, Erectus, Neanderthal, giunge fino al Sapiens moderno. Qui staziona un branco di umani che vivono in caverne, scarsamente illuminate da torce, cinti di perizomi di pelliccia. Lì un mammut viene aggredito da uomini urlanti, armati di clava. Sono costretto a ricredermi su una delle condizioni enunciate sopra, quella delle "conoscenze scolastiche affidabili". Non è così. La preistoria (insieme con il Medioevo, ma questa è un'altra faccenda) è diventata un ricettacolo di stereotipi. La ricerca internazionale ci informa che non si tratta di una specificità italiana. Anche **I MANUALI** del resto

I MANUALI W. Stoczkowski, *La Préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines*, in "L'Homme", 116, 1990, 30, pp. 11-135, si occupa di manuali francesi e russi e osserva come gli stereotipi che li infestano siano di origine colta, perché risalgono all'Illuminismo e all'Ottocento; A. e J. Ducros, *L'homme préhistorique. Images et imaginaire*, L'Harmattan, Parigi 2000, smontano l'immagine dell'uomo primitivo feroce; mostrano come le famose "palafitte", abitazioni costruite in riva ai laghi, siano un'invenzione della Svizzera ottocentesca, e disvelano altri miti che pullulano nei nostri manuali. Massimo Tarantini ce ne presenta una rapida sintesi in *Stereotipi e questioni intorno alla preistoria dell'uomo*, in A. Brusa, *Baskstage*, cit., pp. 63-69. Infine, il mio *David e il Neanderthal. Gli stereotipi colti sulla preistoria*, in L. Sarti, M. Tarantini, *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007, pp. 45-74, raccoglie un'ampia rassegna di stereotipi, tratta da manuali stranieri e italiani.

del mondo sono pieni di immagini e racconti stereotipati. Più che consolarci nel mal comune, questa notizia ci allarma. Significa che l'istituzione scolastica, in quanto tale, tende a sottrarsi alla battaglia sociale e abbandona allievi e docenti in balia delle conoscenze mediatiche. Siamo spiazzati. Dov'è il nemico da affrontare? Come il tenente Drogo nella fortezza ai confini del *Deserto dei Tartari*, ce lo troviamo improvvisamente alle spalle, dentro le aule, dentro le convinzioni degli insegnanti e nei manuali. Sono gli stereotipi, costrutti cognitivi durissimi a morire. Ci impongono il dovere e la pazienza di eliminarli dall'insegnamento, in nome del diritto fondamentale dei bambini a usufruire di una conoscenza credibile.

A differenza dello sfortunato eroe di Buzzati, noi abbiamo un potente alleato in questa lotta. Il tempo. Gli stereotipi, infatti, sottraggono tempo (ed energie). Quante ore gli insegnanti impiegano per inculcare nella testa dei loro allievi la celebre distinzione fra **PALEOLITICO E NEOLITICO**, e quanta fatica ci vuole, per spiegare a bambini di sette/otto anni – con la dovuta etimologia greca – che il primo è l'età della pietra rozza e il secondo di quella levigata, più moderna e vicina a noi? Quante energie per spiegare l'inutile e sbagliato principio (“la storia inizia quando comincia la scrittura”), e quanta fantasia e quanto ingegno gli insegnanti approfondono nel progettare cronogrammi che vorrebbero illustrare i milioni, se non i miliardi di anni? Credo che se venissero a sapere che queste conoscenze sono prive di senso e importanza, oppure impossibili da diminuire, tirerebbero un sospiro di sollievo. Quanti bravi insegnanti hanno rinunciato a fare un laboratorio o un gioco perché incombeva la “storia seria”, con le sue successioni rituali di ominidi, da far capire e mandare a memoria? Sono sicuro che se si convincessero che, in buona parte, questa storia è la ripetizione stantia di vecchie teorie, che la ricerca ha get-

PALEOLITICO E NEOLITICO

CO Nel 1836, uno studioso danese, C.J. Thomsen, ebbe l'idea di classificare i manufatti preistorici, custoditi nel museo del quale era il conservatore, secondo il materiale con cui erano costruiti. Ottenne così le “tre Età fondamentali della preistoria”: della Pietra, del Bronzo e del Ferro. Trent'anni dopo, nel 1865, l'inglese John Lubbock introdusse la distinzione fra Età della “pietra antica” (Paleolitico) e della “pietra nuova” (Neolitico). Fu un doppio successo, didattico e scientifico. Almeno tutti ne sono stati sicuri per oltre un secolo. Oggi, infatti, le distinzioni fra le diverse età, divenute nel frattempo molto più articolate, si basano su altri criteri. Il Neolitico, ad esempio, è connotato dall'introduzione di un'economia produttiva, basata sull'agricoltura e l'allevamento, e non dalla presenza di strumenti di pietra levigata (la “pietra nuova”). Inoltre, gli strumenti di selce scheggiata (la “pietra antica”), all'inizio considerati tipicamente paleolitici, sono rimasti in uso molto più a lungo, fino all'età del bronzo. Infine, gli archeologi hanno capito che la centralità di quei materiali è una sorta di illusione ottica, dovuta al fatto che gli altri manufatti (di legno, osso, pelle ecc.), sono scomparsi col tempo. Le denominazioni di Paleolitico e Neolitico, dunque, continuano ad essere usate solo per convenzione. Per i cronogrammi di miliardi di anni, si veda il capitolo *Senza*.

tato via da tempo, proverebbero un forte senso di liberazione e si accingerebbero, finalmente e di buon animo, a tentare qualcuno dei giochi che seguono.

NOTE

¹ U. Eco, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 1964.

² D. Smail, *In the Grip of the Sacred History*, in “American Historical Review”, 110, 2005, pp. 1337-1361. Lo studioso che per primo ha denunciato con forza l’ostracismo didattico verso la preistoria è Peter Stone, *The Concept of Excluded Past*, in *Excluded Past. Archeology in Education*, ????????, London 1990, pp. 1-14.

³ Il programma Moratti/Bertagna, infatti, relegava la preistoria in terza elementare, insieme con le pratiche di avviamento al ragionamento storico. Nonostante i programmi successivi (Fioroni/Ceruti 2007, Rossi Doria 2012) abbiano rovesciato questa impostazione, integrando la preistoria nel percorso curricolare di storia, a partire dalla quarta elementare, la prassi e la manualistica perseverano nello stereotipo della separazione, e – in barba ai programmi – continuano a presentare questo argomento in terza.

⁴ M. Tarantini, *Insegnare la preistoria*, dossier di “Mundus”, n. 7-8, in corso di stampa.

Piccola antologia illustrata

Delle cattive conoscenze e di quelle affidabili

Il pezzente preistorico

“L’uomo dei tempi preistorici, un disgraziato coperto di stracci, sembra un barbone nella notte dei tempi. È un brutto, una mezza scimmia, bellicoso, carnivoro e, senza alcun dubbio, cannibale. È una vittima sfortunata dei grandi animali, dal diplodoco fino all’orso delle caverne. Un sopravvissuto, una specie di manichino *patchwork*, assemblato da persone piene di immaginazione in un vecchio museo di etnografia. Questo infelice riesce a malapena a scampare, indossando eskimi fra i ghiacci, rifugiandosi nelle caverne e praticando la caccia. Per di più, si fa volentieri con funghi, più o meno allucinogeni, e con bevande sospette. La sua compagna è ugualmente ben assortita. Vestita di pelli sbrindellate, sommersa da una torma di bambini, è un’obesa, sempre incinta, quando non svolge la funzione di misteriosa e paffuta dea della fecondità”¹.

Questo brano di Brigitte e Gilles Delluc, due allievi di André Leroi-Gourhan (1911-1986), per molti il più grande studioso di preistoria del secolo scorso, è un rapido condensato di tutto ciò che occorre evitare, quando si parla delle più antiche società umane. Vale quanto un lungo saggio critico. Ve ne suggerisco una pronta applicazione: confrontatelo con i vostri sussidiari o con il materiale che usate in classe. Dove scorgete un’immagine, una descrizione o un esercizio che richiama o riproduce qualcuna delle caratteristiche che i Delluc descrivono, agite senza timore. Cancellate. Vi resterà tra le mani un testo un po’ più sicuro e utilizzabile. Poi, se avete bisogno di qualche certezza ulteriore, date una scorsa a questa galleria di stereotipi, tratta dai manuali di tutto il mondo.



Che i dinosauri e gli umani non avessero nessuna possibilità di incontrarsi, lo sanno anche i bambini, come ci lascia capire l'ironia di questo scolaro marchigiano, che assimila i dinosauri alle grandi macchine di movimento terra, e gioca esplicitamente con gli anacronismi. Sa gestire la speciale sintassi temporale dei fumetti, che mescolano il passato e il presente. In questo caso, il modello evidente è costituito dai Flinstones.



Brutti, vestiti male, con i capelli incolti. Così i preistorici appaiono anche nei manuali ungheresi, a dispetto delle acconciature elaborate, esibite dalle cosiddette veneri paleolitiche o dai resti di tombe, nelle quali troviamo gioielli, tracce di copricapo, ecc.



La caccia che vale la pena, per questi umani, non può che essere ai grandi pachidermi. E il mammut e il rinoceronte (a seconda dei continenti) costituiscono il loro pranzo preferito (nel gioco *La caccia* si vedrà invece come gli umani si comportavano nella realtà). Lo stereotipo è così potente che predomina in questo manuale, scritto in Etiopia – proprio la terra di Lucy, la celebre australopiteca afarense – e dove, con ogni probabilità, si formarono i primi gruppi di *Homo sapiens*.



Come si uccidono le belve? Con la clava e a pietrate, naturalmente. Su questo principio il confine fra la manualistica e la letteratura di evasione è assai sfumato. Ecco Rahan, eroe della storia a fumetti "Il figlio dei tempi furiosi", che si accinge a fracassare un granchio gigante. Coi capelli al vento e con un incredibile slip di pelle, si attiene al look del selvaggio palestrato, scolastico e no, mentre la sua compagna è seminuda, secondo i dettami della moda preistorica, vigenti dopo il celebre "Un milione di anni fa", film del 1966, interpretato da Raquel Welch².



Questa immagine russa è viziata da un evidente anacronismo: ritrae degli ominide dai caratteri scimmieschi, sicuramente precedenti alla scoperta dell'uso del fuoco. Nonostante ciò, questa scimmia umana non può che sbranare la carne. L'immagine istruisce il bambino sul fatto che i preistorici non erano civili, perché i loro comportamenti assomigliavano a quelli degli animali.

NOTE

¹ B. e G. Delluc, *La vie des hommes de la préhistoire*, Ed. Ouest France, Rennes 2003, p. 12.

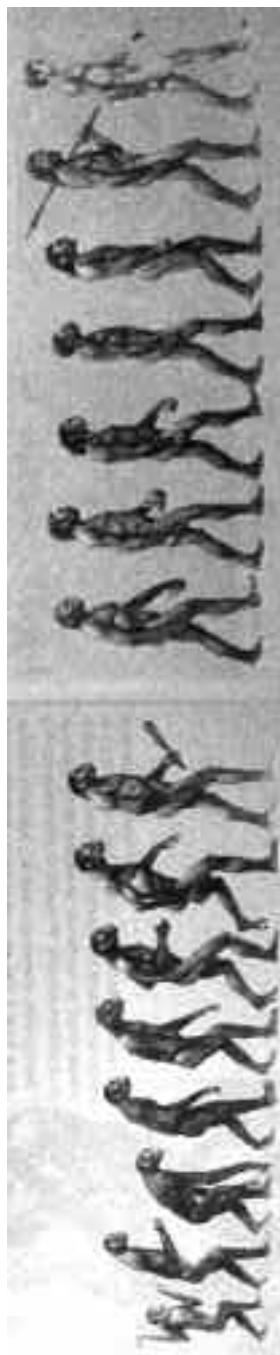
² U. Hafner, *La nostalgie des Origines*, in "Le Courrier", 7 agosto 2009, p. 12.

Una tigre è sempre una tigre?

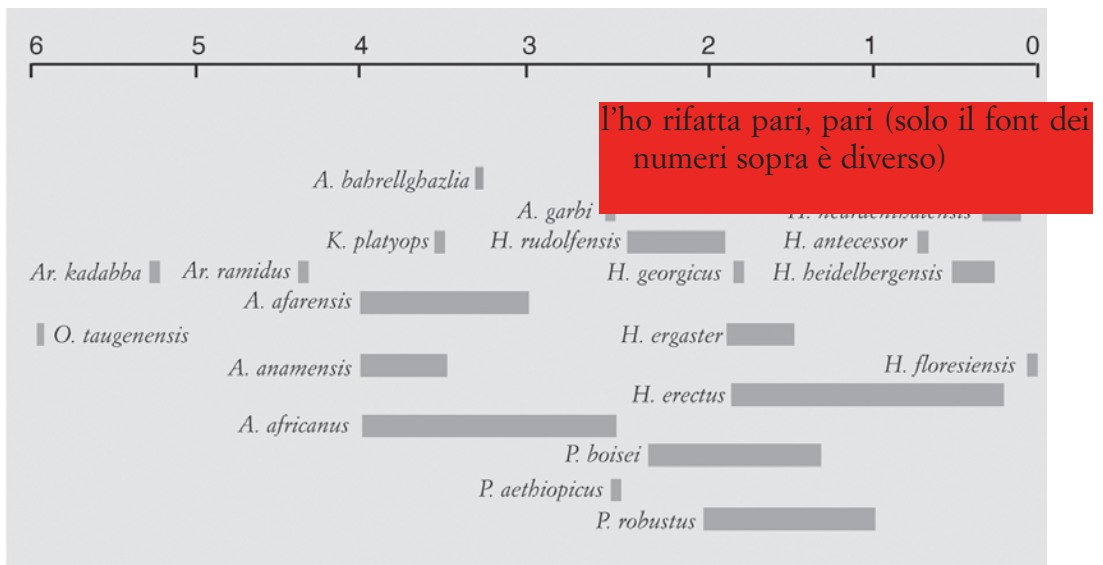
.....

Fermata obbligatoria sull'evoluzione¹

La “linea dell’evoluzione” è così diffusa che sembra il logo di una grande marca, più che un modello scientifico. La ritroviamo ovunque, dalla pubblicità di un prodotto, che si magnifica come migliore dei precedenti, alle numerose versioni umoristiche, anche politiche. L’onnipresenza di questo simbolo è il segno di un racconto sull’evoluzione largamente condiviso, immaginato come un progresso lineare e costante, in cui ogni fase rappresenta il superamento di quella precedente, fino ad arrivare alla situazione attuale. Questa linea del tempo condensa una storia e una maniera di guardare il mondo, ed è – al tempo stesso – uno strumento didattico potentissimo. Al cronogramma lineare, infatti, e ai suoi omini che percorrono la pagina in fila indiana, possiamo agganciare fatti, problemi, invenzioni, modi di vestire, di alimentarsi, le abitazioni. Tutto progredisce e diventa sempre più simile alle nostre cose. Anche i fatti profondi, quelli della cultura. Prima c’era l’ignoranza e la rozzezza, oggi abbiamo a disposizione le scienze e la tecnologia. Prima c’era lo sciamanesimo, gli uomini credevano negli spiriti e affrescavano le grotte; oggi abbiamo chiese, moschee e sinagoghe, per celebrare i riti delle grandi religioni monoteistiche e, per di più, ci concediamo il lusso della laicità. Questo modello è molto più di un inoffensivo espediente didattico. La sua importanza eccede quella del capitolo della preistoria. Esso costituisce, in realtà, la prima fondazione di una struttura progressiva della storia, che innerverà lo studio e le visioni del mondo che verranno dopo.



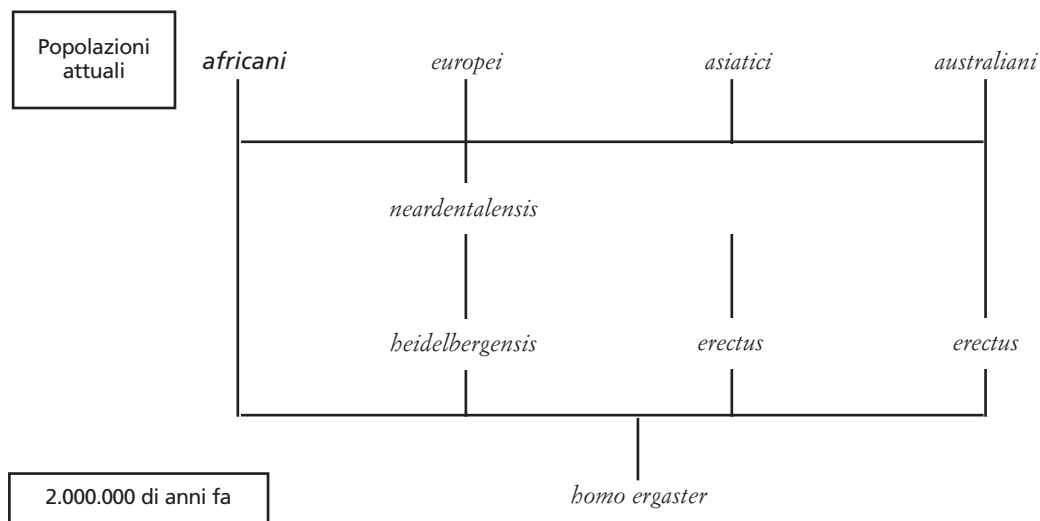
La rappresentazione più diffusa vede gli umani procedere in fila, uno dopo l'altro: qui un esempio particolarmente affollato, dalla Russia. La realtà, come messa in luce dagli studiosi, vuole che i diversi tipi umani procedano spesso insieme, si incrocino, diano origine a diramazioni, alcune delle quali senza esito. Insomma: un cespuglio, più che una linea.



Ar: *ardipithecus*; *O:* *orrorin*; *A:* *australopithecus*; *H:* *homo*; *P:* *paranthropus*; *K:* *kenianthropus*.

Questa è la rappresentazione del processo evolutivo detta "a cespuglio" o Cladistica. Il grafico è in milioni di anni. Le specie rappresentate sono spesso contemporanee. Nel grafico sono presenti una ventina di specie, ma gli studiosi ne hanno individuato un'altra decina e quasi ogni anno c'è una nuova scoperta, al punto che si è continuamente costretti a rivedere nomi e classificazioni. Per essere precisi, si potrebbe usare "ominoidi" (simili all'uomo) per l'insieme dei viventi antropomorfi, dalle grandi scimmie – che qui non sono rappresentate – a *Homo sapiens*. Questo grafico, invece, potrebbe essere quello degli "omini", che comprende australopithecini, parantropi e *homo*, mentre le "ominine" sarebbero tutte le specie appartenenti al genere *homo*. Il termine "specie", poi, è da usarsi con cautela. Infatti, si usa per distinguere viventi che generano una prole non feconda: il cavallo e l'asino appartengono a due specie distinte. Ma noi non sappiamo se, all'interno del genere *homo*, le cose procedessero veramente in questo modo. Le anticipazioni di stampa ci parlano di incroci fecondi fra Neandertal e *Sapiens*, attestati da prove genetiche. In attesa di riscontri, lasciamo aperta la porta a qualche dubbio.

Da G. Biondi e O. Rickards, *DNA e evoluzione umana*, in L. Sarti, M. Tarantini, cit., pp. 107-123, 121.



Il modello Out of Africa (Fuori dall'Africa) mostra come dall'africano Ergaster siano derivate diverse specie di ominide. Gli europei sarebbero il frutto di una mutazione di Erectus, probabilmente incrociatasi con Neandertal: questa ipotesi, ancora da verificare, è evidenziata con una linea tratteggiata. Id., p. 112 (adattato).

Al modello lineare si oppone quello “a cespuglio”, o della cladogenesi (“a rami che nascono”), come è invalso dire presso gli scienziati. In questo nuovo disegno vediamo esplodere le linee del tempo. Sono tante. Si innestano in questo o in quel ramo. Si interrompono e a volte si intersecano. Mentre nel modello lineare esiste un punto di osservazione privilegiato, dal quale ammiriamo la direzione della storia, in questo nuovo modello siamo costretti a cambiare ogni volta punto di vista. Gli scimpanzé come le altre scimmie antropomorfe non hanno cessato di evolversi, per lasciare questo onore agli ominidi rappresentati nel nostro schema. Questi, a loro volta, non si succedono, ma corrono insieme per centinaia di migliaia e, perfino, milioni di anni. Come in quello lineare, anche il modello a cespuglio è una sorta di matrice della storia successiva, perché oggi nessuno più crede che “dopo la preistoria venne la Mezzaluna Fertile” e, dopo, ancora, “la Grecia e poi Roma e

l'Europa occidentale"; ma – posto che i modi di vita preistorici durano a volte fino ai nostri giorni – anche le filiere delle mille storie umane, che pullulano da ogni luogo della terra, si dipanano per vie contorte, spesso si interrompono, si intrecciano, si snodano con velocità diverse. E il nostro oggi è formato esattamente da questo groviglio inestricabile.

A causa delle disastrose scelte dei programmi delle superiori (alle quali ho accennato sopra), la sfida educativa di insegnare un modello corretto grava quasi interamente sulle spalle degli insegnanti della primaria². Non la dobbiamo sottovalutare come questione da bambini. Essa è decisiva proprio perché riguarda la fondazione stessa del pensiero storico. Ci propone (vi propone) un dilemma: si continuerà a optare per un modello sbagliato, e quindi dannoso, solo perché è facile, comprensibile e, in fondo, è quello che fanno tutti? Vuol dire che accetteremo di illudere i bambini (e anche gli adulti). Preferiremo un modello che funziona solo sulle pareti delle aule, ma che non ci dice nulla della realtà. Le nostre strisce del tempo saranno l'emblema di una storia scolastica autoreferenziale, che serve a prendere un voto e a nient'altro. Oppure si cambierà, afferrando a due mani il coraggio di avviarsi per una strada difficile e spinosa, perché è corretta, ci fa leggere la realtà e, perciò, consente alla scuola di dotare allievi e cittadini di uno strumento efficace per capire il mondo³?

Se la prospettiva di questa difficoltà vi ha spaventato, rassicuratevi. In questione non è la conoscenza del "fatto dell'evoluzione". I bambini possono tranquillamente imparare che l'evoluzione è una realtà storica, che caratterizza la vita sulla terra e ne possono apprendere alcune scansioni e alcuni racconti. Annalia Berti, che ha studiato a lungo questo problema e ha intervistato centinaia di bambini, ci informa che nella stragrande maggioranza essi sanno che gli animali non sono sempre stati uguali. E che la tigre "tanto tempo fa" era diversa. I bambini italiani

sono simili, in questo, a tutti i bambini europei; ma diversi da quelli americani o turchi, che invece sono convinti che le specie animali siano sempre state uguali. E che “una tigre è sempre stata una tigre”. Si tratta – ci dice la studiosa – dell’effetto combinato dei discorsi pubblici (in famiglia, alla tv, in chiesa) ma anche di un buon insegnamento, sia storico che scientifico⁴.

Il problema nasce quando ci si interroga sul perché e sul come funziona l’evoluzione. È su questo nodo che la linea del tempo ci fa deragliare, seducendoci con l’analogia con i tempi del quotidiano. Ci fa credere, in pratica, che i cambiamenti evolutivi siano come quelli che osserviamo con i nostri occhi e nel tempo breve della nostra esperienza. Le prime vittime di questo inganno sono gli insegnanti, come mostrano con chiarezza alcune ricerche. E poi ci sono i sussidiari. Annalia Berti ne ha analizzato una sessantina, selezionando le frasi topiche significative⁵. Ne riporto alcune, come estensione della mini-antologia di stereotipi iconografici riportata sopra, e con la medesima avvertenza: dove trovate frasi di questo genere, cancellate.

- a. “gli uomini impararono ad alzarsi in piedi”
- b. “con il tempo le dimensioni del cervello aumentarono”
- c. “evoluzione vuol dire cambiamento, miglioramento”

Queste espressioni rivelano che chi scrive pensa che l’evoluzione sia un fatto lineare (c), che i cambiamenti avvengano per miglioramenti successivi (b) e che le specie cambino perché hanno un’“intenzione” o presagiscono un “futuro” (a). Sono errori cognitivi fondamentali che ruotano attorno a una difficoltà di ragionamento che alcuni ritengono tipica dei bambi-

ni, ma che è diffusissima anche presso gli adulti. Si chiama “ESSENZIALISMO”. Vuol dire che, quando pensiamo a concetti astratti, in questo caso “specie”, siamo indotti a raffigurarceli come “cose concrete”. Per questo, i bambini americani dicono che la tigre non può cambiare: perché concepiscono la sua specie come un’essenza, dura come la pietra. Immagino (loro e gli adulti non acculturati) che le specie abbiano un’essenza intrinseca e che siano una sorta di organismo collettivo. Ecco un esempio illuminante di Samir Okasha, un filosofo della scienza: “È come se immaginassimo che *Homo Sapiens* non sia una specie che contiene Bill Clinton come membro, ma un individuo, esteso nello spazio e nel tempo, del quale Bill Clinton è una parte”⁶.

Per capire, allora, il meccanismo dell’evoluzione, occorre prendere le mosse da un altro concetto, quello di popolazione: un insieme di tanti individui, tutti differenti fra di loro. L’evoluzione si attiva a partire da questa varietà. Succede che un individuo abbia qualche caratteristica che lo favorisca in determinate circostanze (una variazione climatica, un predatore particolarmente benevolo nei suoi confronti, una resistenza a certe malattie, la capacità di digerire certi alimenti, ecc.). Conseguentemente, la sua progenie erediterà quelle caratteristiche preziose e, in un giro relativamente rapido di tempo, sostituirà le discendenze degli altri individui. “Relativamente rapido”, è un’espressione tipica degli studiosi: guai a misurarla con i tempi della nostra quotidianità, perché va riferita al “tempo profondo” della preistoria. In ogni caso, questi mutamenti non sono “piccoli e progressivi”. Gli ominidi della foresta – ad esempio – non si alzano “poco per volta”. Ci sono fra di loro individui che “nascono con la stazione eretta”. È probabile che in un ambiente nel quale sia necessario saltare da un ramo all’altro, questi siano svantaggiati; al contrario, saranno pre-

ESSENZIALISMO. Nei bambini, spiega Susan Gelman, la studiosa di riferimento su questo tema, l’essenzialismo è una forma spontanea di rendere concrete cose astratte o complesse. Aiuta a vivere (capire le cose astratte è fondamentale), ma anche a studiare, perché fornisce delle cornici di senso a molte questioni scientifiche. Tuttavia porta con sé rischi gravissimi, soprattutto se i genitori o le scuole non intervengono. Cita, come esempio, l’essenzializzazione dei concetti di “razza”, “genere”, “orientamento sessuale”, “classe sociale”. *The Essential Child. Origins of Essentialism in Everyday Thought*, Oxford University Press, N.Y. 2003, cap. XI, *Why Do We Essentialize?*, e *passim*. In una bella intervista in rete, la psicologa ci offre una rapida sintesi del suo pensiero: <http://thebrowser.com/interviews/susan-gelman-on-essentialism>

miati in una situazione diversa, con pochi alberi e tanta savana. L'evoluzione è la prevalenza dell'handicappato, potremmo concludere.

Purtroppo, questo tipo di vittoria non si avvera quasi mai nella vita quotidiana. Il meccanismo evolutivo contrasta con la nostra esperienza. È controintuitivo e, perciò, mette seriamente alla frusta i nostri desideri di un buon insegnamento. Quindi, una volta fatta pulizia degli stereotipi e delle misconcezioni (igiene doverosa, spero ne siate convinti), si scopre che la questione di come insegnare bene questa parte della storia è aperta. Soprattutto nel campo dei giochi, dal momento che questi strumenti didattici amano trattare i “meccanismi dei fatti”, piuttosto che “i fatti”. In questo libro, perciò, troverete solo una parte della trattazione, necessaria per maneggiare con sicurezza l'enciclopedia concettuale relativa all'evoluzione. Qui si mette a punto l'attrezzatura mentale che riguarda i rapporti con l'ambiente (sono i primi tre giochi). Si insiste sulla necessità di dotarsi di concezioni adeguate del tempo (*Lost in Prehistory*) e, in un prossimo volume, si presenteranno attività sul tempo e le durate. Per capire l'evoluzione (e più in generale la storia) è necessario guardarsi dai modelli causali unilineari: e difatti, qui non troverete un gioco “sul concetto di causa”, ma unicamente giochi che obbligano a muoversi fra sistemi di relazioni sempre più complessi. Alla fine di questa prima sezione, nel capitolo di didattica collaborativa *Stretta la foglia*, troverete una proposta di gioco sull'evoluzione, suggeritami da Annalia Berti che, lo vedete bene, su questo argomento mi ha fornito una mano essenziale (*Quarantaquattro gatti*), e la segnalazione della ventina di giochi, elaborati da un gruppo di ricerca modenese.

NOTE

¹ Altrettanto obbligatorio è il riferimento a Mauro Ceruti, lo studioso che da più di venti anni ha messo in relazione le scienze dell'evoluzione, la formazione storica e civile, e lo sguardo sulla storia mondiale: si veda il recente M. Ceruti e G.L. Bocchi, *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 2009.

² Questo tema, in ogni caso, ha dei risvolti filosofici e ideologici che si prestano indubbiamente ad una trattazione nelle scuole superiori, in particolare per le questioni connesse con la polemica sul creazionismo e l'epistemologia delle scienze evolutive: M. J. "Dee" Goldston, P. Kyzer, *Teaching Evolution: Narratives with a View from Three Southern Biology Teachers in the USA*, in "Journal of Research in Science Teaching", 46, 2009, pp. 762-790.

³ L. Toneatti, *Viene prima il fiore o il seme? Sviluppo di concetti relativi alla conoscenza del mondo biologico*, in R. Vianello, D. Lucangeli, *Psicologia*, Edizioni Junior, Bergamo 2004, cap. 1: spiega il complesso dei concetti biologici dal punto di vista della psicologia evolutiva, pp. 43-51.

⁴ A.E. Berti, V. Barbetta, *Conceptions about the Origins of Species in Italian 3rd, 4th, 5th and 8th grades*: su 159 bambini di due città diverse, solo 10 avevano concezioni creazioniste, cioè ritenevano le specie "nate così" e mai modificate. Percentuali analoghe in altri paesi europei. In America e in Turchia, invece, meno del 50% e del 30%, rispettivamente, mostrano di avere conoscenze corrette sull'evoluzione. La frase "la tigre è sempre la tigre" è ricavata dallo studio di E.M. Evans, *Conceptual Change and Evolutionary Biology: A Developmental Analysis*, in S. Vosniadou (a cura di), *International Handbook of*

Research of Conceptual Change, Routledge, N.Y. 2008, pp. 263-294, 269.

⁵ A.E. Berti, L. Toneatti, *L'evoluzione delle specie nei libri di testo per la terza elementare*, in "Mundus", 7-8, 2012, di prossima pubblicazione. Le indagini sugli insegnanti, invece, in B. Puig, M.P. Aleixandre, *Qué considera el alumnado como pruebas de la evolución?* in "Alambique", 2009, 62, pp. 43-51.

⁶ S. Okasha, *Darwinian Metaphysics. Species and the question of Essentialism*, in "Synthese", 131, 2002, pp. 191-213, 193.

Parte *seconda*

ogni storia è un gioco

Le proposte operative

1

Questo me lo mangio io

Il Gioco delle catene alimentari. Buono per la storia, la geografia e le materie scientifiche.

obiettivi

Linguistici: arricchimento del lessico di base, articolazione di brevi storie su assi temporali diretti o inversi; *storia, geografia, scienze:* definizione dei concetti di preda e predatore, erbivoro, carnivoro; nicchia ecologica, catena alimentare, decomposizione.

materiali

La plancia, anche fotocopiata, per il gioco individuale o in coppie (proiettata su L.I.M. per il gioco collettivo).

destinatari

Dalla scuola dell'infanzia ai primi anni della primaria.

memo del gioco

A turno i giocatori mangiano gli animali o le piante. Quando non trovano da mangiare, passano la mano. Vince chi ha mangiato di più.

dopogioco

Racconto sulle catene alimentari (anche invertendo la freccia temporale) e discussione sul modello "vivente/ambiente".

..... e ora giochiamo

Tre ambienti italiani – il bosco, la pianura e la montagna – sono lo scenario del nostro primo gioco. È stato progettato pensando a bambini che non sanno leggere o che hanno problemi di letto-scrittura, ma con i quali si possono intendere dei ragionamenti di storia-geografia (e, come vedrete, anche di scienze naturali). Nonostante questi vincoli, il gioco fa lavorare su alcuni concetti che per quanto elementari sono pur sempre tecnici, quali: "preda", "predatore", "superpredatore", "carnivoro", "erbivoro", "onnivoro" e "catena alimentare".

La plancia di questa attività ha 27 caselle, 9 per ogni ambiente; 3 caselle rappresentano il mondo vegetale e le altre ospitano un animale sempre diverso. Lo sguardo adulto rivela che in ogni ambiente vi è un superpredatore che divora tutti e che difficilmente viene mangiato da qualcun altro. Interpretano questo ruolo la lince, il lupo e l'aquila. Vi sono poi erbivori (daini, pecore e caprioli), roditori come lo scoiattolo, il coniglio e la marmotta; animali insettivori, quali la rana e gli uccelli (il merlo, la tortora e il corvo), che in realtà possono mangiare anche semi e altri vegetali. I rettili – come la lucertola, la biscia e il ramarro – sono bravissimi nel divorare piccoli animali, senza disdegnare gli insetti. E non manca il topo, un roditore speciale, perché è un onnivoro spazzatutto. In ogni ambiente, come abbiamo visto, vi è una casella che rappresenta il mondo vegetale e una destinata alla larva. Non lasciatevi ingannare dall'aquila nobile o dalla lince e il lupo sempre affamati. Le larve sono gli animali centrali di ogni ambiente. Come sappiamo, esse sono uno stadio di vita degli insetti. Si trovano ovunque, nel terreno, nei tronchi delle piante, nelle carogne di animali. Hanno l'aspetto di vermi e costituiscono un boccone appetitoso per un buon numero di altri animali, dai topi agli uccelli ai rettili. Ma è anche vero che, quando animali e piante muoiono, sono le larve che li divorano.

Il gioco ha uno svolgimento elementare: partite da un animale, a vostra scelta, e guardate nelle caselle attorno. Se vi è un altro animale confinante, che vi va di mangiare, lo segnate, vi spostate nella sua casella e fate un punto. Questo nuovo animale, a sua volta, può mangiare qualcuno vicino? Bene, altra casella, altro punto. Andate avanti, fino a che trovate animali commestibili confinanti. Quando non ce ne sono più, sarete costretti a ripartire da un altro animale, che sceglierete voi, rassegnati, però, a perdere un punto. Quando arrivate alla larva, fate festa: avete trovato un jolly, perché questo animale mangia tutti gli esseri viventi e vi permette di andare dove volete. Il gioco finisce quando animali e piante sono stati mangiati.

Con questa semplice regola si può giocare da soli, accettando l'unica raccomandazione di non barare troppo. Oppure

si gioca in coppia: in questo caso, conviene aggiungere qualche regola. Varranno anche nel caso si proietti la plancia sulla L.I.M., e si faccia giocare tutta la classe:

REGOLE DEL GIOCO

- Ogni giocatore sceglie un lato da cui partire (o dal bosco o dalla montagna). Ha una penna di colore diverso, con la quale marca le caselle che occupa. Si muove a turno.
- Il giocatore va avanti, fino a che riesce a mangiare in una casella confinante. Quando la propria catena alimentare si interrompe, il gioco passa all'avversario.
- Ogni animale o vegetale mangiato è un punto.
- Non si può ripassare da una casella il cui animale è stato mangiato, con eccezione delle caselle "pianta" e "larva".
- Per riprendere da una casella non confinante, si paga un punto.
- Il gioco finisce quando sul campo resta un solo giocatore vivo, che porterà a casa 5 punti.



La plancia da fotocopiare la troverete nell'Appendice con il materiale di gioco.

Questa attività può essere provata molte volte; ma il dopo-gioco conviene giocarselo una volta sola, dopo qualche partita. Per realizzarlo, concentriamoci sulla domanda fondamentale: a che serve questa attività? Intanto a conoscere i **NOMI DI 21 ANIMALI**, ci rispondiamo. Il che non guasta. Sappiamo, infatti, da un buon numero di rilevazioni, che i bambini (purtroppo non solo loro) hanno una conoscenza molto ridotta degli ambienti non urbani. Ma il lettore ha colto che in questo gioco vi è qualcosa di più. Vi è la possibilità di scoprire alcune differenze fra animali e, quindi, di classificarli: i superpredatori, i carnivori, gli erbivori, gli onnivori. Vi è ancora la possibilità di collegare fra di loro animali e piante e di costruire il concetto di “catena alimentare”. Questo è un concetto/modello decisivo sia per le discipline storico-sociali, sia per le scienze naturali. Esso sintetizza e formalizza le catene alimentari, diverse per lunghezza e composizione, costruite dagli allievi nel loro percorso di gioco.

Ci si può avvicinare a questo modello iniziando una conversazione con i bambini durante la quale chiederemo se gli animali mangiano solo gli altri animali o sono mangiati a loro volta; se ci sono animali che mangiano le piante e vengono mangiati da altri animali; se c'è qualcuno che mangia tutti (la larva e la lince: bene, ma qual è la differenza fra i due?).

In questa conversazione introduciamo i concetti: carnivoro (predatore) ed erbivoro. E poniamo la questione: come chiamare l'animale (a parte la larva) che riesce a mangiare tutti? Il superpredatore è un nome che farebbe al caso suo? La conversazione può essere rinforzata da qualche storiella,

I NOMI DEGLI ANIMALI P. Falteri, *“Ho visto i buoi fare il pane”: l'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria*, Veant, Roma 2005: denuncia le conoscenze oleografiche del mondo extraurbano, veicolate dalla manualistica corrente in Italia. Una ricerca più ampia mostra l'ignoranza del mondo animale presso gli allievi: C. Barman, N.N. Barman, K. Newhouse, M.J. Goldston, *Students' Ideas about Animals: Results from a National study*, in *“Science and Children”*, 38, 2000, pp. 42-51. Osman Kardack analizza le scarse conoscenze dei ragazzi turchi (10-15 anni) sulla fauna del loro paese: www.ied.edu.hk/apfslt/download/v10_issue2_files/cardak.pdf. La ricerca internazionale ha ben studiato questo tema. La bibliografia essenziale si trova a questo indirizzo: www.learner.org/courses/essential/life/session2/ideasbib.html.

recuperando dalla plancia le catene alimentari più lunghe. Prova a costruire:

"Un giorno la **lince** mangiò il **serpente**; questo, a sua volta, aveva mangiato degli **uccelli**, che sono ghiotti di **insetti**, che si cibavano di **piante**. Le piante erano il pasto speciale dei **daini**".

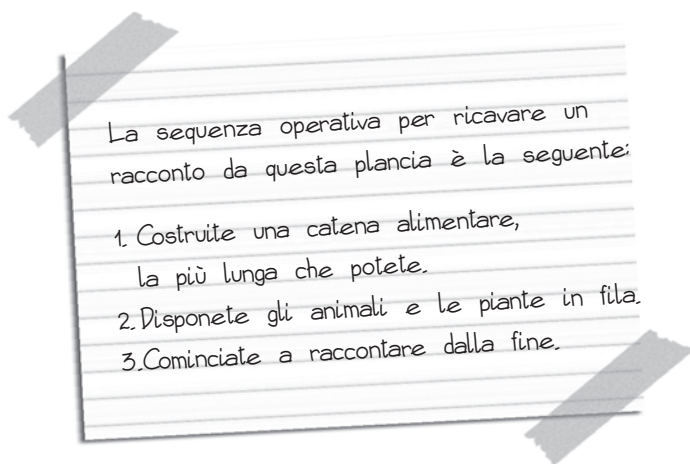
Questa catena, soprattutto con i bambini un po' più grandi ed esperti, da luogo ad uno straordinario esercizio di inversione temporale. Esaminiamo la lista degli animali della nostra catena:

lince – serpente – uccello – insetto – pianta – daino

La freccia temporale più ovvia è quella che parte dalla lince, il primo animale che abbiamo scelto. Ma ci saremo già accorti sopra che, se seguiamo questa freccia, viene fuori un racconto veramente brutto. Se ne vogliamo uno vivace e più attraente, dobbiamo partire dalla fine, dal daino, l'ultimo dei mangiati. Dunque invertiamo la freccia del tempo, e raccontiamo:

Mangiati e mangiatori

"Una mattina un **daino** si recò a pascolare nel bosco, per assaggiare una **pianta** saporitissima, che aveva adocchiato qualche tempo prima. Sulle foglie di questa pianta, però, c'era un **insetto**, anche lui molto interessato a fare la prima colazione, fino a che non fu avvistato da un **uccello**, che si precipitò su di lui, lo afferrò col becco e poi se ne volò su un sasso, per inghiottirlo con comodo. Per sua sfortuna, mimetizzato lì vicino, c'era il **serpente**, che fece un sol boccone dell'uccello e poi, disteso al sole, prese a digerirlo tranquillamente. Quando la **lince** gli saltò addosso, per il serpente fu troppo tardi."

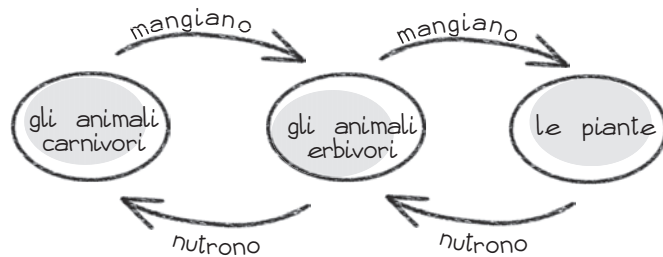


La sequenza operativa per ricavare un racconto da questa plancia è la seguente:

1. Costruite una catena alimentare, la più lunga che potete.
2. Disponete gli animali e le piante in fila.
3. Cominciate a raccontare dalla fine.

Il primo racconto lo fa il docente. Gli allievi costruiranno il loro testo a specchio, sul modello di quello ascoltato. Si può chiudere la pratica di questo gioco con un momento di formalizzazione, nel quale proporremo uno dei nostri famosi schemi. Spiegheremo che questo schema dice le stesse cose della plancia: le visualizza senza nominare gli animali, ma utilizzando solo i concetti. Questo schema, inoltre, pone un problema: chi nutre le piante? Qui entra in scena la nostra larva e un nuovo elemento che introdurremo con grande soddisfazione degli allievi, l'“escremento”, contributo fondamentale delle specie animali al sostentamento di quelle vegetali, oltre che ad un buon numero di altri animaletti. È molto probabile che il superpredatore catturi alla fine l'attenzione degli allievi, che manifestano una certa propensione ad assimilarlo al “supereroe” della situazione. Qualche notizia in più servirà a moderare gli entusiasmi. Il superpredatore ha due nemici terribili. Il primo è costituito dagli individui della sua stessa specie. Il secondo è dato dalla facilità con la quale viene attaccato da virus e batteri mortali. La mortalità altissima che ne consegue impedisce che il numero dei superpredatori diventi eccessivo rispetto al cibo a disposizione.

Una postilla, infine, aiuterà a collegare questo gioco alla storia raccontata o studiata sul manuale: fra tutti i superpredatori comparsi sul pianeta Terra (partite pure dal *Tirannosaurus Rex*), il più organizzato, implacabile, diffuso e onnivoro è, da duecentomila anni a questa parte, *homo*, ed è questo il motivo per cui non figura in questo gioco. Lo ritroveremo – in vesti meno inquietanti – in quello sullo scambio silenzioso.



2

La caccia¹

Gioco sulla savana e sugli stereotipi.

obiettivi

Linguistici: ascoltare e comprendere storie; comunicare sentimenti e sensazioni con la mimica e il corpo; *storia:* definizione e strutturazione dei concetti di preda, predatore, strumento; *studi sociali:* definizione e strutturazione del concetto di gruppo, squadra.

materiali

Aula e banchi.

destinatari

Scuola dell'infanzia, primo e secondo ciclo primaria.

memo del gioco

Gli allievi, divisi in tre gruppi (i leoni, le iene, gli umani), sceneggiano il racconto dell'insegnante.

dopogioco

Piccola gara a chi individua gli stereotipi della savana.

..... e ora giochiamo

Una delle tecniche più vecchie e consolidate dell'intrattenimento è quella dei racconti o dei canti sceneggiati. Fatti bene e con ironia, allietano da sempre i campi scout e le feste di compleanno dei bambini. Confesso, però, di aver nutrito dei dubbi sulla loro utilità nella formazione scientifico-storica. (Il lettore avrà comprensione per un docente universitario, per il quale è arduo accettare che, agitando le braccia e muovendo il corpo, si possa studiare qualcosa). Cambiai idea quando vidi alcune maestre che avevano animato un raccontino tratto da un testo di **ALBERTO SALZA**.

ALBERTO SALZA è il paleontologo al quale debbo gran parte della mia formazione in questo settore storico (difficile da apprendere, per un medievista come me). La storiella delle iene è presa dal suo *Atlante delle Popolazioni*, Utet, Torino 1997, un'autentica miniera di fatti, storie, schemi, problematizzazioni, che ho saccheggiato (insieme con molti altri insegnanti di elementari)

La scena era di grande divertimento (e chiasso) ed era seguita da un dopogioco splendidamente organizzato intorno alle questioni fondamentali del rapporto fra uomo e ambiente.

Quell'attività, con una preparazione rapida e con pochissimi mezzi, conduceva i bambini nel cuore di un buon ragionamento storico-geografico. Era un gioco, decisi, che doveva entrare nella mia banca personale. L'ho rielaborato e lo ripresento qui.

Per iniziare, occorre trasformare l'aula in una savana. Si fa presto. Si piazza al centro un banco, che svolgerà la parte di un bufalo, tranquillo e del tutto ignaro della fine che gli toccherà a momenti; ai tre angoli dell'aula si situeranno i ripari di altrettanti gruppi: i leoni, le iene e gli umani. Qualche sediai, disposta strategicamente nell'aula, simulerà alberi e cespugli. Per completare la scena, spargiamo per terra palline di carta (simuleranno le pietre); stecchini di gelato o oggetti simili (che interpreteranno la parte di rami e bastoni); triangoli di cartone (le schegge taglienti). Se si vuole strafare, mettiamo da un lato un cesto, con foulard e carte colorate, che serviranno ai bambini per mascherarsi da leoni, iene o uomini.



per trovare un'alternativa interessante ad una produzione scolastica che mi appare deludente. Da oltre dieci anni, Alberto ha però lasciato da parte gli ominidi (stanno là, dice, e nessuno li tocca più ormai) per occuparsi degli africani vivi, che invece muoiono come mosche. Da questo suo ultimo impegno sono nati alcuni libri, violenti e veri, sulla fame, sui bambini e sugli stermini, non meno utili per chi insegna delle sue opere sulla preistoria.

I bambini vengono divisi in tre gruppi uguali: leoni, iene e umani. Si spiega la regola semplicissima: devono ascoltare il racconto e fare esattamente quello che dice. I più bravi a interpretare verranno premiati. I gruppi che sbagliano (che si muovono – per esempio – quando non è previsto) perderanno punti. L'insegnante legge e sottolinea con il pathos necessario i momenti salienti. Si ferma ad ogni frase, per dar tempo ai bambini di ascoltare e recitare. Una volta terminata la vicenda, può far ruotare i gruppi e ripetere la rappresentazione, scambiando i ruoli.

Iena tristic

Il racconto	La rappresentazione
È notte. Il grosso bufalo sta bevendo tranquillo presso il fiume. Non sa che le iene hanno sentito il suo odore. Hanno fame. Si muovono ben organizzate. Si dividono in due gruppi e attaccano da due lati. Il bufalo è accerchiato e non può fuggire. Le iene hanno mascelle e denti fortissimi. Cominciano a sbranarlo.	Tocca alle iene: come sentono l'odore della carne? Si dividono. Come manifestano il fatto che sono ben organizzate? Accerchiano l'animale. Come lo sbranano? E come si vede che hanno mascelle e denti fortissimi?
È l'alba. I leoni si svegliano pigramente. Si stiracchiano. Sbadigliano perché hanno fame. Tanta fame. Ma non si preoccupano. Sanno che qualcuno ha lavorato questa notte per loro. Uno sente l'odore della carne. Si dirige verso le iene e la loro preda. Gli altri lo seguono. Sono più forti delle iene. Qualche ruggito e le iene si allontanano, molto, molto malvolentieri. I leoni iniziano il loro pasto.	I leoni si stiracchiano, sbadigliano. Come si vede che hanno fame? E che però non si preoccupano? Chi annusa l'aria? E chi segue? Come si vede che sono i più forti? Chi fa il ruggito più spaventoso? Come fanno le iene a mostrare il loro disappunto? E ora con grande avidità i leoni banchettano.
È giorno. Gli uomini, nascosti nei loro ripari, hanno osservato tutto. Hanno fame. Una fame che aumenta alla vista della carne. Si avvicinano di nascosto. Si nascondono dietro gli alberi e dietro i cespugli. Non hanno armi. Sono deboli. Hanno paura. Ma hanno	Entrano in scena gli umani. Avanzano a tratti, si acquattano. Fanno gesti per dirsi tra di loro: "Abbiamo fame, tanta fame". Fanno vedere che la fame aumenta! Hanno paura, ma desiderano la carne più di ogni altra cosa.

troppa fame. Allora escono tutti insieme. Gridano, lanciano pietre e rami.

Attenzione: raccogliere pietre e rami e lanciaarli, gridando e facendo chiasso.

I leoni sono sorpresi da questo frastuono. Gli animali non amano i rumori forti e improvvisi. E poi, un po' hanno già mangiato. Sono infastiditi e si allontanano.

Ora i leoni si spaventano del rumore e indietreggiano. Come mostrano il loro fastidio?

Gli uomini si avventano sui resti del bufalo. Con pietre affilate tagliano tutta la carne che riescono. Debbono fare in fretta.

Attenzione: per mangiare, gli umani devono raccogliere le pietre affilate. Non perdetevi tempo!

I leoni si riprendono dalla sorpresa. Gli uomini stanno divorando il loro pasto! Si lanciano sulla preda. Gli uomini scappano via con la carne e si mettono in salvo. I leoni finiscono con calma di mangiare. Anche gli uomini, nei loro ripari, mangiano la carne che sono riusciti ad afferrare.

I leoni cominciano a tornare, prima piano, poi sempre più velocemente. Qualcuno ruggisce. Ma gli umani sono veloci e fuggono via senza farsi prendere. Tutti mangiano: i leoni presso il bufalo e gli umani nei loro ripari. Le iene stanno a guardare.

È sera. I leoni ritornano alle loro tane. Le iene escono dai loro ripari e vanno a mangiare quello che resta.

Le iene sono arrabbiate? Oppure contente di poter uscire finalmente a mangiare? E quando vedono i resti del bufalo, che fanno?

ORA È VENUTO IL MOMENTO DEI PREMI...

Chi è stato il leone o la iena più convincente?
Quale il gruppo di uomini che si è mosso meglio di tutti?

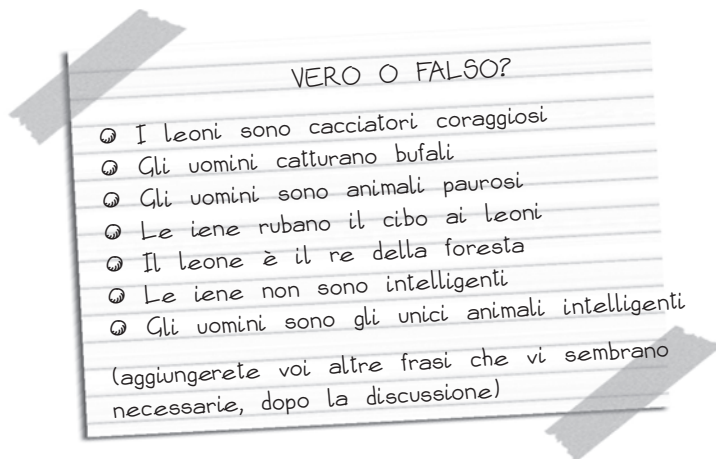
Ci sono delle azioni che non sono state ben interpretate?

Quali? L'insegnante (magari aiutato da una giuria) assegna i punti e la vittoria.

Ma c'è un secondo dopogioco, più interessante dal punto di vista della formazione storica. Si sarà notato, infatti, che la vicenda non rispetta i canoni della vita selvaggia come se la immaginano tutti. Infatti è costruita "in contrasto con gli stereotipi". Tutti pensano che la iena sia un'approfittratrice. Invece non è così. È la predatrice più efficace della savana. Ce ne siamo accorti quando gli etologi hanno cominciato a riprendere le scene notturne con le telecamere a raggi infrarossi. Prima di allora, la scena che si vedeva era quella delle prime luci dell'alba, nella quale il leone contendeva la preda ai canidi. E, potenza dello stereotipo, tutti ne abbiamo dedotto che il leone avesse catturato la preda, di notte, e che poi la iena fosse giunta per sfruttare il suo lavoro di nobile cacciatore. È il leone, invece, il pigro felino che si appropria con cinismo della fatica di iene e di sciacalli, o di qualsiasi altro animale abbia svolto per lui il mestiere dispendiosissimo del predatore. È grosso e forte, e ne approfitta. Gli umani della preistoria, dal canto loro, sono dei piccoli lestofanti. Ladri e paurosi. Noi ci consoliamo rimarcando la loro intelligenza. È vero: la manifestano con l'uso delle pietre taglienti (come giustamente rammentano tutti i manuali). Ma soprattutto si superano nell'escogitare trucchi per imbrogliare gli altri. E, in questo, sono proprio simili alle scimmie, che spesso adoperano la strategia del fracasso, con il quale infastidiscono e allontanano gli animali concorrenti.

Queste sono delle buone conoscenze che possono essere ricavate dal gioco. Ma come realizzare questo obiettivo? Con una lezione? Con una discussione? È possibile. Ma sarebbe un peccato, specialmente se il gioco ha galvanizzato i nostri piccoli. Tentiamo, allora, con una strategia ludica. Si tratta, come si vedrà, di un semplice esercizio Vero/Falso, che il docente trasforma in una gara appassionante. Facciamo sedere i bambini in gruppi separati (i leoni, le iene e gli umani) e annunciamo che adesso viene il bello. Il docente pronuncerà delle frasi. I gruppi, dopo essersi consultati, alzeranno le braccia, se sono vere. Resteranno seduti, con la faccia corruciata, se sono false. Allargheranno le braccia per dire che "boh! Non si sa! Non si può dire!", con la faccia adeguata per esprimere l'incertezza. Ad ogni risposta

giusta, il gruppo guadagna un punto (le risposte incerte le accantoniamo e ne parliamo subito dopo). Ecco le frasi:



Avete capito. Gli stereotipi e le frasi giuste sono mescolate. Con la votazione e il punteggio li separiamo e ne sottolineiamo la natura di verità o di falsità. A parte, poi, si potranno prendere le frasi incerte (ad esempio: “il leone è il re della foresta” o “le iene sono animali vili”, ecc.). Sono evidentemente tratte dall’ambiente letterario-favolistico e, quindi, non sono né vere né false dal punto di vista storico. Ma sono un ottimo pretesto per spingere allievi che hanno espresso opinioni diverse a ritornare sulla vicenda e a trovare argomenti a sostegno della loro tesi.

NOTE

¹ La prima versione di questo gioco è di Anna Brusa, in A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2000, pp. 100-102.

3

Nicchia!

Il gioco fondamentale per la storia, la geografia e le scienze naturali.

obiettivi

Linguistici: costruzione di storie con personaggi e ambientazioni predisposte; *storia, geografia e studi sociali:* definizione del concetto di nicchia, di ambiente; *scienze:* definizione e classificazione di specie animali.

materiali

Foglio di carta e penna, un barattolo con i nomi degli animali.

destinatari

Tutte le classi della primaria.

memo del gioco

Si estrae a sorte un animale; i partecipanti riempiono le caselle della scheda. Vince chi fa “Nicchia!” o chi fa più punti.

dopogioco

Attraverso una discussione, si mettono a punto alcuni concetti fondamentali (nicchia, adattamento specializzato, non specializzato, ecc).

Sulla base del racconto dello Scoiattolo del Gufo, gli allievi costruiscono altri racconti basandosi sugli elementi della scheda degli animali.

e ora giochiamo

Chi non ha mai giocato a *Nomi, città e frutta* alzi la mano, oppure mostri la sua carta d'identità. È un gioco stagionato, come sappiamo, che fu tra i passatempi più apprezzati nella scuola serissima e un po' triste degli anni Cinquanta (lo giocavamo di nascosto e con furia avida, tra un'ora e l'altra). Mi accorsi con curiosità che era conosciuto dai miei figli e, tutte le volte che sono entrato in una scuola, ho tro-

vato dei suoi estimatori. Col tempo, però, mi sembra che questi stiano diventando sempre meno fervidi, per quanto non è detto che stia passando di moda, dal momento che ne esiste una app gratuita per gli smartphone: chissà che l'elettronica, proprio lei, non sia lo strumento che salverà questa piccola e anziana tradizione.

Noi adulti ne ricordiamo infinite variazioni, con i cantanti, gli attori, i personaggi storici e via elencando. Quella che propongo ora è con gli animali. Se ne tira a sorte il nome e poi si scrive nelle caselle della griglia ciò che questo animale fa per sopravvivere: che cosa mangia, le tecniche per catturare le prede, da chi è mangiato, i trucchi per salvarsi e l'ambiente dove vive. La casella finale, quella dove si annotano i punti, si chiama "Nicchia!". E proprio su questa parola vorrei fare qualche ragionamento, prima di spiegare per bene come funziona il gioco.

"Nicchia", o "nicchia ecologica", è uno dei termini fondamentali della storia, della geografia e di molte scienze della natura. Purtroppo è anche una parola ingannevole, perché tutti pensano di conoscerne il significato, ma quello che sanno è fuorviante. A un bambino la parola suggerisce subito "rannicchiarsi". E quindi va col pensiero a un posto dove nascondersi e stare al sicuro e al calduccio. Un adulto, invece, specifica con sicurezza che è il luogo preferito da qualche animale (anche umano) che vi si sistema comodamente e dal quale cura di scacciare gli intrusi. Bambini e adulti non lo sanno, ma hanno deformato il concetto scientifico. "Nicchia", infatti, non indica "un luogo" ma è un concetto relazionale, che designa il rapporto fra un animale e l'ambiente (è proprio quel modello famoso con i due cerchi U-A – Uomo-Ambiente – del quale abbiamo già parlato). Ma – destino sfortunato della maggior parte dei concetti relazionali, che tendono a essere un po' astratti, sfuggenti e soprattutto mobili – per afferrarli e adoperarli noi tendiamo a trasformarli in concetti realistici. Li trasformiamo in "cose". Per questo, quando pensiamo a "nicchia", ci figuriamo una sorta di buco nel terreno, o un posto particolare (confortati magari dalla "nicchia", dalla quale ci benedice sant'Antonio). Per riprendere una questione che abbiamo

affrontato a proposito dell'evoluzione, tendiamo a **ESSENZIALIZZARE** i concetti astratti.

Ecco lo studioso con i suoi puntigli, direte. Sbagliando, perché questo concetto è fondamentale, non solo nelle scienze ma anche nella vita quotidiana. Se viene costruito male, produrrà discorsi sociali inaccettabili e pericolosi. Basti pensare a tutti quelli che vedono gli emigranti come intrusi, che tentano di occupare "la loro nicchia". Hanno essenzializzato la nicchia. Pensano che sia un qualcosa di loro proprietà, che gli altri vogliono rubare. Ma, a questo punto, leggete questo breve racconto. Ci aiuterà a capire fino in fondo questo errore:

Nicchie per tutti

"Lo scoiattolo cerca un posto dove sistemarsi. Vede un albero grandissimo, con tante bacche, buone da mangiare. Molte sono cadute per terra e lui si accinge a farne un'ampia scorta. Ma ecco un pericolo. È un serpente che si nasconde tra le foglie. Non sembra di quelli rapidi. Se prova ad attaccare, lo scoiattolo sa già che può salvarsi con un balzo. Perciò, dice fra sé e sé, l'albero è un buon posto.

Il serpente ha capito che lo scoiattolo è troppo svelto per lui. Ma non importa: quell'albero accoglie tanti altri animalotti più lenti. Un buon pasto riuscirà sempre a procurarselo. Occorre, però, mimetizzarsi per bene e non farsi vedere dal falco o dall'aquila, ghiottissimi di serpenti.

Ora sull'albero c'è il gufo. Lui i serpenti sì che è in grado di catturarli di notte, quando è il solo animale capace di vedere; e, se gli capitano a tiro, può acchiappare anche gli scoiattoli. Nemici? Ce ne ha pochi. Forse solo la volpe o il lupo, che quando sono affamatissimi, lo azzannerebbero al volo, se ci riuscissero.

Un giorno, sotto l'albero capitò l'uomo. Guardò i frutti dell'albero e decise che erano saporiti. Poi vide gli scoiattoli e pensò che con una buona trappola avrebbe potuto catturarne qualcuno. In tempi di magra avrebbero fatto

ESSENZIALIZZARE Torna un concetto che abbiamo già esaminato sopra. Qui lo richiamo per segnalare un piccolo dizionario di parole essenzializzate, utile per un docente che vuole liberarsi dalle pastoie delle radici, origini, popoli e tradizioni, ecc. in www.funzioniobiiettivo.it/glossadid/essenzializzazione.htm

comodo, e poi la pelliccia, sì, quella è sempre utile. Ah, ecco dei serpenti. Non sono velenosi. Scuoiati per bene e arrostiti sono grassi e saporiti. E vide anche il gufo, e immaginò che con le sue penne avrebbe potuto adornare un copricapo, che tutti avrebbero ammirato. Certo, bisogna stare attenti ai lupi, pensò, ma – a conti fatti, concluse soddisfatto – questo è proprio un buon posto.”

L'albero è uno solo, ma ospita tante nicchie ecologiche e queste, oltretutto, variano se siamo di giorno o di notte (pensate al gufo). Sono le nicchie che gli animali riescono a costruire. Senza di loro quelle nicchie non esisterebbero. Le “nicchie”, dunque, altro non sono che il modo con il quale gli esseri viventi sfruttano l'ambiente. Le regole per costruirle sono elementari: scoprire da mangiare ed evitare, al tempo stesso, di essere il cibo di qualcun altro. Ogni volta che un animale trova un posto che soddisfa queste due condizioni, lì costruisce la sua nicchia. Ecco che cosa vuol dire “concetto relazionale di nicchia”.

Questo concetto ci introduce a importanti conclusioni. Ci dice, per esempio, che un animale sa costruire una sola nicchia ecologica. L'uomo, invece, ne costruisce a volontà. Nel racconto, ha costruito la sua nicchia presso il grande albero. Ma quando si sposterà e capiterà in una radura, ne costruirà una nuova, cercando altri alimenti e guardandosi intorno per scoprire eventuali nuovi nemici. Gli altri animali del racconto, invece, possono traslocare solo a condizione di trovare un altro albero che risponda ai requisiti della loro nicchia. Ecco spiegata la diversità delle dinamiche del popolamento degli animali e dell'uomo. Gli elefanti, le tigri, le iene occupano solo gli ambienti dove (per clima, conformazione fisica, vegetazione e fauna) trovano i loro cibi e i loro ripari. Homo sapiens, invece, ha occupato, nello spazio di circa 40 mila anni, ogni tipo di ambiente terrestre: glaciale, umido, secco, torrido, desertico o forestato (con la sola esclusione dell'Antartide, manchevolezza alla quale ha però provveduto di recente). Per concludere: tutti gli animali sono specializzati; questo vuol dire saper costruire una sola

nicchia. L'uomo, al contrario, è un animale non specializzato, capace quindi di adattarsi a moltissimi ambienti. Come avvicinare i bambini a questo universo di concetti? Una spiegazione diretta forse è la strada più complicata. Il gioco ce li butta dentro, senza che se ne accorgano. Eccolo, dunque:

PER GIOCARE A NICCHIA!

- Si prepara un barattolo con dentro i nomi degli animali. Se ne sorteggia uno per volta.
- Ogni allievo compila la sua griglia (che sarà stata distribuita in precedenza). La risposta giusta vale 5, se condivisa da altri; 10 se invece si è soli. Chi fa 50, grida: "Nicchia!".
- L'insegnante controlla e, se la scheda è stata ben compilata, assegna la vittoria.
- Altrimenti vince chi totalizza il maggior numero di punti. Se gli allievi sono competenti, possono giocare da soli.
- Altrimenti, ancora, si divide la classe in gruppi, ciascuno dei quali compila la scheda collettivamente.
- Il modello della scheda è questo (in fondo al libro troverete la plancia a colori con le risposte).

Prima di passare al dopogioco, alcune osservazioni. La lista degli animali è necessaria per tenere a bada il saputello che spara: "ornitorinco!", non appena esce la O, e tutti restano con la matita per aria (lui compreso). Inoltre, come si è già intuito, è possibile fornire molte risposte giuste o probabili alla stessa domanda (spetterà dunque al docente la decisione finale). Quelle qui riportate sono, dunque, un aiuto utile per iniziare a giocare o per farlo senza docente. Noterete che manca l'uomo. È evidente perché. Essendo un animale non specializzato, le sue caselle dovrebbero ospitare un numero infinito di risposte. È un gioco impari. Con lui, gli animali non possono disputare una partita di "Nicchia!" (e di questo si potrà parlare nel dopogioco).

Il gioco, come tutti quelli di questo tipo, può essere ripetuto tutte le volte che si vorrà, e potrebbe entrare fra i passatempo scolastici dei ragazzi (perché non suggerirlo nelle ore di buco, per esempio?)¹. Un'eventualità da non scoraggiare, visti i tempi (immagino che una sua versione digitalizzata, arricchita da animazioni, rumori e strida potrebbe aspirare a un qualche successo).

FASI DEL DOPOGIOCO

1. Dopo aver giocato ci si dispone in piccoli gruppi. Si controllano le schede e si completano i dati mancanti. Si discutono gli errori.
 2. Si prova a rispondere a questi problemi: ci sono degli animali che hanno la stessa nicchia? Ci sono degli animali che posseggono le stesse armi, o conoscono i medesimi trucchi per salvarsi? Come definireste "un animale forte", o "un animale debole"?
 3. Ci sono degli animali che mangiano tutti gli altri, e non vengono mangiati da nessuno? (sono i "superpredatori", come i grandi felini o come *homo sapiens*).
- Proviamo a dare una definizione di "nicchia". Ci si orienti fra queste:
- ☉ È un luogo sicuro, dove un animale trova rifugio e cibo a sufficienza.
 - ☉ È un rapporto di equilibrio che un animale stabilisce con l'ambiente in cui vive.
 - ☉ È un rapporto di equilibrio fra tutti gli animali che abitano in un medesimo luogo.
 - ☉ È un ambiente protetto e non inquinato, nel quale possono vivere piante, animali e uomini.

Ma per chiudere, forse una buona idea è quella di leggere il raccontino *Nicchie per tutti*, e discutere con gli allievi, per arrivare a concettualizzare sia "nicchia", sia la differenza fra uomini e animali. Poi, sulla base dello stesso racconto, si propone agli allievi di scriverne di nuovi, a specchio, che abbiano un altro animale come protagonista, e come scenario un altro luogo. Il materiale? C'è la griglia con la quale si

NOTE

.....

4

Lo scambio silenzioso¹

Primi ragionamenti e giochi di economia.

obiettivi

Storia e geografia: definizione e strutturazione dei concetti di ambiente, risorsa primaria, manufatto; *studi sociali:* definizione ed analisi del concetto di bisogno, risorsa, scambio, valore; abilità di trovare accordo nel gruppo e di rispettare regole.

materiali

Un'aula con un banco al centro. Quattro diorami, uno per ogni tribù che si stabilirà agli angoli dell'aula. Biglietti con i nomi (o i disegni) degli oggetti da scambiare.

destinatari

Scuola dell'infanzia, tutte le classi di primaria.

memo del gioco

I ragazzi vengono divisi in quattro gruppi (se sono pochi, tre e si toglia un ambiente). Vengono assegnati ad un ambiente. Scelgono un eventuale nome per la loro tribù.

Le tribù scelgono i prodotti (o, in alternativa, questi vengono assegnati dal docente).

I prodotti scelti costituiscono il patrimonio inalienabile della tribù. Anche se sono oggetto di scambio, la tribù non cessa di possederli.

I prodotti ottenuti per scambio, invece, non sono riproducibili. Sono quelli e se la tribù li cede, ne perde il possesso e li deve riacquistare.

Lo scambio deve essere assolutamente silenzioso. Penalità inflitte dal master in caso di chiasso o di scambi parlati.

Ogni oggetto scambiato, un punto; ogni penalità comminata dal master si perde un punto.

Vince chi realizza più scambi.

dopogioco

Lettura e commento del brano di Erodoto.

Il racconto da cui partiamo, per il prossimo gioco, è di quelli nobili della storiografia. Ce lo fa Erodoto e noi lo ascoltiamo in silenzio.

"I Cartaginesi affermano l'esistenza di un territorio libico, con relative popolazioni, anche al di là delle Colonne d'Eracle;

quando si recano presso queste popolazioni con le loro mercanzie le scaricano sulla spiaggia in bell'ordine, risalgono sulle navi e mandano un segnale di fumo;

gli indigeni vedono il fumo e accorrono verso il mare, depositano dell'oro in cambio delle merci e quindi si allontanano dalle merci stesse.

I Cartaginesi sbarcano, esaminano l'oro e, se sembra loro adeguato al valore delle merci, lo prendono e se ne vanno; se invece sembra poco, risalgono sulle navi e aspettano: i locali tornano e aggiungono altro oro fino a soddisfarli.

Nessuno dei due cerca di aggirare l'altro: i Cartaginesi non toccano l'oro finché non sembra loro adeguato al valore delle merci, e gli indigeni non toccano le merci prima che gli altri abbiano ritirato l'oro".

(Erodoto, Le storie, IV, 196).

Questo brano si trova alla fine di un libro nel quale Erodoto prova a ubriacarci con una girandola di popoli, fra i più strani di cui possiamo leggere, abitanti delle rive del Mar Nero, del Mediterraneo e dell'Africa occidentale. Fra di loro troviamo i Lotofagi (proprio quelli di Ulisse), i Garamanti, che scorazzano nel deserto con carri trainati da quattro cavalli, gli Etiopi Trogloditi, gli uomini più veloci della terra che mangiano solo serpenti e lucertole, i Libici, che insegnarono alle ragazze Ateniesi i trucchi della moda, gli Adirmachidi, che presentano al re le loro mogli vergini, perché solo ai sovrani spetta il diritto della prima notte (così sappiamo finalmente dove nacque la diceria dello *jus primae noctis*, affibbiata agli incolpevoli signori medievali). E, oltre le colonne d'Ercole, e quindi lungo le coste dell'Africa Occidentale, vediamo all'opera quei Libici africani di cui abbiamo appena letto ("libico" era a quei tempi un appellativo piuttosto frequente). Nel corso dei secoli, si erano per-

si in questa sarabanda etnologica, fino a che Karl Polanyi (1886-1964), uno studioso ungherese capace di mescolare economia, storia e antropologia, non li tirò fuori dall'oblio e scoprì che, almeno nel loro caso, Erodoto non aveva inventato niente².

Era il “commercio silenzioso”, una specie di scambio tipico di molte regioni mediterranee, frequentissimo in Africa, nell'Europa interna o in India. Lo storico lo spiega con il fatto che, quando due popoli molto diversi tra di loro si incontrano, è facile che non si capiscano, che i gesti o le parole vengano fraintesi e che, a causa degli equivoci, scoppino contrasti e liti. Perciò, conclude, in quei casi era bene che lo scambio avvenisse senza parole, proprio nella forma che ci dice Erodoto.

Questo brano mi tornò in mente quando colsi uno sguardo di sfida negli occhi di alcuni animatori ai quali stavo parlando di giochi. Spiegavo la mia teoria che i giochi didattici (e quelli di storia in modo particolare) non devono essere oppressi da costumi, maschere, spade di legno e scudi, paludamenti che di solito si ritengono indispensabili per far ambientare i ragazzi in un altro tempo. Bastano, sostenevo, poche idee ben azzeccate. E più povero è il gioco, meglio è. Così, per rispondere a quegli occhi che mi dicevano: “facci vedere”, immaginai un gioco per il quale non occorre praticamente nulla. La stanza dove eravamo diventò “il territorio”; un tavolino al centro rappresentò “l'albero dello scambio”, mentre i quattro angoli della stanza si trasformarono “negli insediamenti” dove sistemai i miei uditori, divisi in quattro “BANDE”. Quindi, raccontai brevemente di Erodoto e dei suoi mercanti muti. Il gioco avrebbe simulato quella vicenda.

Nel racconto storico ci sono i Cartaginesi. Evidentemente portano merci elaborate (anfore, vesti, monili, oggetti di vetro, ecc.). E ci sono gli africani con l'oro. È una situazione

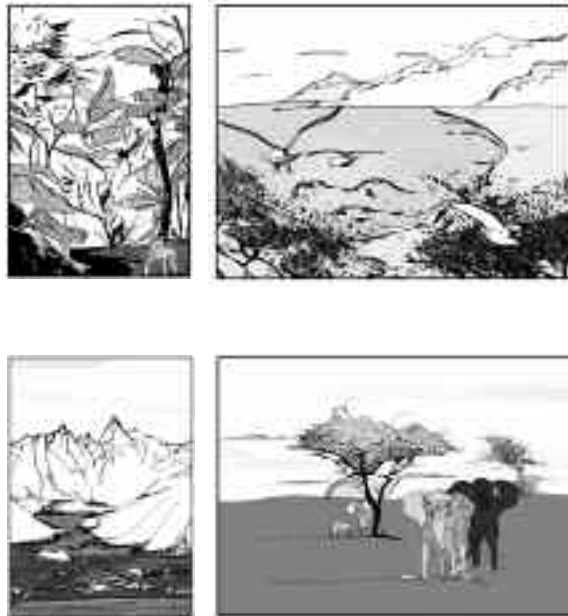
BANDE Come chiamare i gruppi umani del paleolitico? Seguo la convenzione secondo la quale il termine “tribù” si applica alle società neolitiche e successive, che vivono di agricoltura e allevamento. I cacciatori/raccoglitori, invece, formano delle “bande”. Il riferimento è P. Bronte, M. Izardi, *Dizionario di etnologia e antropologia*, Einaudi, Torino 2006.

ne che, per quanto elementare, fa esplodere per intero la difficoltà speciale della storia (quanto tempo occorre per spiegare – a chi non ne sa nulla – chi erano i Cartaginesi, che cosa producevano e perché i loro prodotti erano tanto apprezzati?). Chiesi mentalmente scusa a Erodoto e trasferii la scena in un mondo di cacciatori e raccoglitori. Niente tecnologia, solo prodotti naturali. Questo mi permetteva di creare le differenze fra i gruppi, utilizzando delle conoscenze comuni. Ecco, quindi, una banda montana; un'altra che vive nella foresta pluviale; una terza in una pianura e l'ultima, insediata presso le rive del mare. Ogni gruppo, invitato a simulare una di queste bande, scrisse su bigliettini i prodotti che, a lume di logica, poteva ricavare dal suo ambiente. Chi aveva a disposizione selci, chi legno, chi selvaggina, chi sale e così via. A questo punto, feci partire lo scambio. Un messo (dopo essersi consultato con i suoi) portava sotto l'albero la sua proposta. La banda successiva inviava un suo messo, ritirava la proposta, ne discuteva e faceva la controproposta. Se veniva accettata, bene: lo scambio era effettuato. Altrimenti, la prima banda ritirava il suo prodotto e il giro ripartiva con la banda seguente.

Osservavo quello che succedeva nei gruppi/bande. Diventava per loro un problema, quello di scegliere il prodotto da offrire allo scambio. Conveniva favorire i vicini con un'offerta sontuosa o era meglio stare sul prudente? La strategia vincente apparve a molti quella di offrire ciò che gli altri non potevano possedere. E questo fece scoprire che il prodotto più richiesto, in questo modello di popolamento, era il sale. Altri, invece, pensarono che i vicini non andavano per nulla favoriti, dal momento che sarebbero potuti diventare nemici pericolosi. Dopo un paio di giri, cominciai a introdurre qualche evento esterno (una moria di animali, un'invasione che avrebbe seriamente indebolito la banda marina, ecc.). Insomma, il gioco, per quanto poverissimo, si mostrò ricco di scoperte e divertente. Ma, soprattutto, (qualità che lo rende appetibilissimo in una scuola, e della quale Erodoto va ringraziato) si rivelò silenzioso.

Qualche tempo dopo, provai con i miei allievi a adattare il gioco alla situazione scolastica. Con i bambini, infatti, non

sempre evidente la **CONNESSIONE FRA I PRODOTTI E L'AMBIENTE**: “dato un ambiente, ecco i prodotti che se ne possono trarre”. Quindi occorreva introdurre un momento di discussione con loro, per condurli a riflettere e a ricavare una lista possibile di prodotti. Oppure, si poteva tagliare la testa al toro e preparare questa lista in anticipo (soluzione che fu in realtà preferita). Inoltre, per favorire la percezione delle differenze ambientali, occorreva aiutare l'immaginazione con qualche immagine. A questo serviranno quattro panorami accompagnati da una descrizione essenziale (troverete in Appendice i materiali per giocare).



CONNESSIONE FRA PRODOTTI E AMBIENTE Le connessioni che ci appaiono così naturali, fra ambiente e risorse e scambi, non lo sono affatto per i bambini. Questo è chiaro fin dalle ricerche compiute negli anni Ottanta da Anna Maria Ajello e Anna Silvia Bombi, che, sollecitate dalla prospettiva (allora realistica) che si affermasse nelle elementari un curricolo di studi sociali, studiarono le conoscenze economiche presso i bambini: *Studi sociali e conoscenze economiche. Un curricolo per la scuola elementare*, La nuova Italia, Firenze 1987. Ancora oggi questo libro è utilissimo per gli insegnanti che si vogliono rendere conto di come i bambini immaginano il mondo economico. Su questo argomento, si veda ancora A. Furham, *Young People's Understanding of Politics and Economics*, in M. Carretero, J.F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrens Werlbaum Associates, Hillsdale, 1994, pp. 17-47.

La costa

Il gruppo vive in una piccola pianura sulla riva del mare. La riva in alcuni punti è sabbiosa, in altri è rocciosa. La vegetazione non è molto ricca, ma è abbastanza varia. Il mare rende il clima mite.

Voi siete dei cacciatori e raccoglitori. Conoscete l'uso del fuoco, sapete usare pietre taglienti, ma non sapete navigare. Siete i soli popoli in grado di raccogliere il sale.

Aggiungete le altre risorse del vostro ambiente, utilizzando questa tabella:

Vegetali	Minerali	Animali	Strumenti	Risorse ricavate da animali o da vegetali

La savana

Il gruppo abita una pianura molto ampia, con una vegetazione scarsa. Ci sono alberi grandissimi, ma sono molto pochi. Una parte del territorio è un deserto pietroso. Non ci sono fiumi. Durante la stagione delle piogge la savana è verde.

Voi siete cacciatori e raccoglitori. Conoscete l'uso del fuoco e sapete usare pietre taglienti. Siete i soli popoli capaci di trovare erbe rare, velenose e medicinali.

Aggiungete le altre risorse del vostro ambiente, utilizzando questa tabella:

Vegetali	Minerali	Animali	Strumenti	Risorse ricavate da animali o da vegetali

La foresta

La vegetazione è molto fitta. Ci sono alberi e animali di ogni tipo. È attraversata da un fiume ampio e ricco di pesci. Voi abitate in una radura.

Siete cacciatori e raccoglitori. Conoscete il fuoco, sapete usare pietre taglienti e sapete navigare con piroghe scavate nel tronco degli alberi. Siete i soli a disporre delle piume coloratissime degli uccelli.

Aggiungete le altre risorse del vostro ambiente, utilizzando questa tabella:

Vegetali	Minerali	Animali	Strumenti	Risorse ricavate da animali o da vegetali

La montagna

Il versante della montagna ha dei prati e dei boschi. Più in alto non cresce nulla. Si trovano solo ghiacciai, dai quali sgorgano ruscelli e fiumi. La notte e l'inverno fa molto freddo.

Voi siete cacciatori e raccoglitori. Conoscete il fuoco e sapete usare pietre taglienti. Presso di voi si trova la selce migliore per fare coltelli e punte di lancia.

Aggiungete le altre risorse del vostro ambiente, utilizzando questa tabella:

Vegetali	Minerali	Animali	Strumenti	Risorse ricavate da animali o da vegetali

Gli oggetti da scambiare

Abbiamo detto che questi oggetti possono essere il frutto dei ragionamenti deduttivi degli allievi (“se mi trovo in questo dato ambiente, è logico avere questo o quello”), oppure che l’insegnante predispone le liste, differenziandole gruppo per gruppo. Una soluzione intermedia è la seguente: si propone agli allievi una lista unica e, in una discussione collettiva, ogni gruppo sceglie i materiali più adatti al proprio ambiente o alle proprie necessità. Gli oggetti sono scritti su bigliettini. Poiché alcuni sono rari, altri invece si trovano ovunque, il numero indica quanti bigliettini occorre preparare. Una buona variante (che mette in gioco anche allievi molto piccoli) è quella di disegnarli. Ecco un primo elenco:

Elenco di oggetti e di materie prime da scambiare

Sale (1), selce (2), pietre colorate (2), polveri colorate (2), alghe (1), canne (3), rami (4), tronchi (4), frutta (4), erbe medicinali (2), erbe velenose (2), noci e frutti duri (3), radici (3), resina (2), crostacei (2), miele (2), corna (3), zanne di elefante (2), di cinghiale (4), di ippopotamo (2), gusci di tartaruga (1), pelli (4), pellicce (2), conchiglie (1), gusci di lumache (4), piume di uccello (2), fiori e petali di fiori (4), funghi e funghi secchi (3), carne secca (3), pesce secco (2), giunchi e steli (2), liane (1).

Un secondo elenco è fatto di oggetti secondari, ottenuti dalla lavorazione delle materie prime di sopra. Si può fare l'ipotesi che alcuni gruppi li sappiano costruire e altri no (per questi la regola può essere: sceglierne cinque).



Elenco degli strumenti da scambiare

Bastoni, lance, canestri, indumenti di pelliccia,
indumenti di pelle, aghi, ami, tamburi, borse,
gioielli di conchiglie, coltelli, scudi di pelle,
corde, reti, cinte, mocassini di pelle,
copricapi di piume, bracciali e collane di
piume, perizomi vegetali.

Terminata la scelta, che l'insegnante deve sempre controllare e guidare, può partire il gioco vero e proprio. Ogni banda prende il suo posto con il diorama in bella vista. Su un banco sistema gli oggetti che costituiscono il suo patrimonio. Si discute democraticamente su che cosa scambiare e di che cosa si ha bisogno. Un messo porta presso l'albero dello scambio il biglietto (o i biglietti) con la proposta. Attende in silenzio che il messo della banda vicina raccolga i biglietti e li porti al suo villaggio, dove si discuterà se accettare o meno, e che cosa offrire in cambio. Ritorna all'albero con la sua proposta, che viene raccolta dal primo messo e discussa. Se viene accettata, bene. Se no, ognuno si riprende le proprie merci e si passa alla tribù successiva. Durante le trattative, tutti sono in silenzio (altrimenti si perdono punti, come non si mancherà di minacciare). L'insegnante ravviva la scena facendone una cronaca ad alta voce. Dopo un paio di giri completi, l'insegnante fa il punto della situazione, oppure (come abbiamo visto) introduce qualche variante.

Un'ora e mezzo di gioco è una buona misura. Ci lascia il tempo per proclamare il vincitore (il gruppo che ha effettuato il maggior numero di scambi) e per un rapido dopogioco: qual è stato lo scambio più intelligente? La merce più richiesta? Quella che non voleva nessuno? Il gruppo più avvantaggiato dall'ambiente e quello più sfortunato?

Ci lascia il tempo, anche, per un dopogioco sul concetto di ambiente, sui rapporti fra ambiente e risorse, sui concetti di abbondanza e di scarsità, sull'importanza dello scambio e di determinate merci (come il sale o la selce, in particolare). Non è esattamente quello che si trova nel saggio di Polanyi, nel quale si smantella alla radice la convinzione tutta occidentale che l'economia sia un dato naturale dell'uomo; ma – essendo l'inizio di un ragionamento sull'economia – potremmo dichiarare la nostra soddisfazione.

Tuttavia, perché non puntare alto? Se i ragazzi si sono appassionati e sono entrati nel meccanismo del gioco, chiamiamo in causa il nostro buon Erodoto. Presentiamolo con la serietà che merita e leggiamo il racconto dei mercanti cartaginesi. Non vi sarà sfuggito che è un modello impareggiabile di comunicazione: ogni frase fotografa una sola scena; ogni scena è mirabilmente concatenata alla precedente. Quindi, dopo averlo letto con questo, lanciamo la discussione: “Questo accadeva 2500 anni fa. Quali parti del gioco vi riconoscete?”.

NOTE

¹ In origine, questo gioco fu concepito come verifica finale, in una unità operativa sul paleolitico (A. Brusa, *Quaderno di Storia*, Bruno Mondadori, Milano 1987, p. 7); poi è diventato autonomo e lo proposi, per la prima volta, ad una cooperativa romana di animatori, al principio degli anni Novanta. Con i miei studenti di Didattica, poi l'ho ripreso e rielaborato in varie pubblicazioni. Quella più completa e ricca si trova in A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, cit., p. 105-108, ed è a cura di Marco Cecalupo.

² Il commercio silenzioso è descritto in *Traffici e mercati negli antichi imperi. Le economie nella storia e nella teoria*, a cura di K. Polanyi, Torino, Einaudi 1978, pp. 60 ss.

5

Cacciatori al bivio

Con *Ukaliq* e *Quimuqsuq*, un gioco e una storia multilineari.

obiettivi

Storia: conoscere il modello dello sfruttamento itinerante del territorio; *geografia*: riflettere sui rapporti fra insediamento e ambiente di monte e di valle.

materiali

La L.I.M. o una riproduzione in grande dei disegni.

destinatari

Dalla scuola dell'infanzia fino alla classe quarta della primaria.

memo del gioco

Si proiettano le scene. I bambini interpretano i due fratelli.

dopogioco

Si riflette, sulla base di una tabella a doppia entrata. Si propone di inventare un'altra storia, dopo aver ascoltato quella del docente.

e ora giochiamo

Agli insegnanti che spesso mi manifestano tutto il loro timore per la storia "troppo astratta per i bambini", faccio l'esempio di Cappuccetto Rosso. Se i bambini capiscono questa favola, che pure ha un bell'intreccio, personaggi che si nascondono e ricompaiono e un finale che si gusta solo se ci si ricorda dell'inizio e che, per giunta, è ambientata in uno scenario esotico per chi passa la sua vita in città, perché non dovrebbero capire una storia che parla di uomini e donne della preistoria?

Questo argomento mi è tornato alla mente, quando ho ammirato la versione a disegni di questa favola, in uno straordinario esempio di narrazione multilineare, il *Cappuccetto Rosso* ideato da Luisa Salmaso e Domenico di Gior-

gio¹. Le narrazioni multilineari, o racconti a bivio, sono degli strumenti ludici e formativi incredibilmente duttili – ci informano i due studiosi – dal momento che servono sia per la formazione dei manager, che per quella dei bambini. E, nell'esempio che vedremo, costruito con i disegni, sono utili anche prima dell'apprendimento della letto-scrittura. Cominciare un racconto, poi immaginare delle alternative e poterle seguire: sono gesti della mente che “potenziano le abilità fondamentali per l'apprendimento”, stimolano la collaborazione fra pari e – in una fase successiva di scolarizzazione – si prestano bene a collegare la pratica di un testo scritto con le narrazioni digitali. Dunque, non possono mancare in questa antologia di giochi, proprio a cominciare dalla prossima storia, di cacciatori e raccoglitori preistorici. Questa è ricavata da Lewis Binford (1930-2011), il celebre archeologo che ha studiato come le bande di cacciatori/raccoglitori occupavano il loro territorio. Lo facevano pezzo per pezzo, spostandosi in continuazione da una zona all'altra². È un modello di sfruttamento itinerante dell'ambiente che viene confuso, il più delle volte, con il **NOMADISMO**. Questi spostamenti dipendono dai tempi di maturazione delle piante e dagli spostamenti stagionali dei grandi animali erbivori; ma anche dalla forza e dalla perizia del cacciatore, in grado di sfruttare territori impervi in gioventù, e costretto dalla vecchiaia a ritirarsi nelle più facili pianure. Si tratta, dunque, di un'economia itinerante che connette in modo sorprendente il tempo e lo spazio. Provate a immaginarla in territorio semplificato, composto da due regioni ben distinte: un altopiano e una vallata pianeggiante (nel modello originario sono cinque). Vi pascolano mandrie di animali erbivori che d'estate salgono per brucare i pascoli d'altura; d'inverno scendono a valle e presso i fiumi, dove sperano di trovare qualche radura libera dalla neve. Per

NOMADISMO Nel linguaggio ordinario, “nomade” vuol dire “senza fissa dimora”. In quello scientifico, invece, significa “pastore”. Questo perché viene dal greco *nomèo*, che vuol dire “portare le bestie al pascolo”. Dunque, nel Paleolitico, quando non esisteva l'allevamento, non si può parlare di “nomadi”, ma di bande “itineranti”.

nutrirsi di carne, a sua volta, la banda di cacciatori/raccoglitori si installa per sei mesi a valle e per sei mesi sulle terre alte. Ogni volta che cambia il suo insediamento, muta anche il complesso delle attività: costruisce ripari diversi, a seconda delle stagioni e dei luoghi; e ad ogni cambiamento adotta tecniche differenziate per procurarsi il cibo. Avete subito osservato che, per quanto semplice sia il racconto di questa banda itinerante, esso cela dentro di sé una complicata interconnessione fra spazio, tempo e attività umane. È una complessità che sarà a disposizione anche dei più piccoli, se la rappresenteremo in un racconto disegnato e se, attraverso un dopogioco opportuno, riusciremo a metterla in evidenza. Presento questa storia in una duplice versione: quella narrativa, sulla quale il docente applicherà le sue tecniche normali di insegnamento; quella ludica, nel caso il docente voglia cimentarsi con i disegni multilineari. Come ho scritto sopra, il suo modello si trova in Binford. I personaggi li ho invece inventati (lo riconosco, senza troppa originalità) sulla falsariga dei Simpson. Ho ricavato i loro nomi da dizionari degli antichi dialetti inuit e lettoni e, durante questa ricerca, ho scoperto con mia sorpresa che quei popoli conoscevano i leoni. In ogni caso, questa scelta non obbliga ad ambientare la storia nelle terre boreali. Cambiando animali e ambienti, potrà essere situata in una qualsiasi regione dell'Italia paleolitica, magari a partire dalla consapevolezza che gli studiosi hanno effettivamente trovato antichissime tracce di caccia itinerante sulle pendici delle Alpi trentine.

Ukaliq e Quimuqsuq. Il racconto lineare

Personaggi:

Il vecchio nonno: Ujarak, "Roccia"

Il padre: Lauva, "Leone"

La madre: Aput, "Distesa di Neve"

Il figlio pestifero: Quimuqsuq, "Valanga"

La figlia brillante: Ukaliq, "Lepre"



didascalia?

Lauva, il cacciatore, è tornato a mani vuote. Sua moglie Aput è stata più fortunata. Ha raccolto un buon numero di bacche, rosse e viola. Alcune sono acidule, altre zuccherine. Ukaliq, che ha accompagnato la madre nella sua ricerca, le porta in un cesto di vimini, foderato di foglie fresche. Nella tenda si riscalda il vecchio nonno, Ujarak. Da giovane fu un cacciatore fortissimo. Lo chiamavano "La roccia". Ma ora può solo badare al fuoco. Con lui è rimasto il piccolo Quimuqsuq. È irrequieto e non sta mai fermo. Entra ed esce dalla tenda, raccoglie la legna e la porta al nonno. Ma preferisce star fuori a giocare al cacciatore.

Sono una piccola famiglia di cacciatori e raccoglitori, di tanto e tanto tempo fa. Tutti sono tristi per il poco cibo. Hanno fame e fuori la prima neve comincia a scendere.

"È ora di andare", dice Ujarak. "Qui, sull'altopiano non c'è più selvaggina. I caribù, gli alci e i cervi sono andati via. Andiamo

via anche noi.” Ukaliq è infreddolita. Dice subito di sì. Non vede l’ora di correre lungo il fiume e nelle praterie a valle, come faceva l’anno scorso. Ma Quimuqsuq non è d’accordo. Dice che qui sull’altopiano sono rimasti i lupi, che lui è coraggioso e ne vuole uccidere almeno uno. Dice che ci sono anche gli orsi. Stanno per addormentarsi in letargo. Sono una preda facile. Andar via è da paurosi e da stupidi.

Lauva sorride mentre guarda il figlio che, con gli occhi fiammeggianti, fa il gesto di scagliare una lancia. Ma ha ragione il nonno, dice. Domani la famiglia smonterà la tenda, la caricherà sui **TRAVOIS**, le slitte tirate a mano, e tutti scenderanno a valle, dove fa meno freddo.

Dopo qualche giorno, la famiglia è di nuovo sotto la tenda, nel nuovo insediamento a valle. Insieme fanno i progetti per il giorno dopo. Lauva ha deciso che costruirà delle trappole e le andrà a piazzare nel bosco per catturare qualche piccolo animale o qualche uccello. Quimuqsuq non sta più in sé per la gioia, perché non è un lavoro pericoloso e, perciò, può accompagnare il padre lontano dall’accampamento. Sua madre, Aput, come sempre, si recherà a raccogliere bacche e altri frutti, quei pochi che restano in questo principio di autunno. Ukaliq andrà con lei. È molto meno contenta del fratello. Sperava in qualche avventura anche lei, non nel solito lavoro.

Il giorno dopo, Lauva e Quimuqsuq vanno a pescare nel fiume. Portano con sé gli attrezzi di pietra per rompere il ghiaccio e gli **ARPONI** di osso, con i quali trafiggere i pesci. Che noia, invece, per Ukaliq: le noci e le bacche sono sempre più scarse, anche in pianura, e questa volta tocca a lei raccogliere la legna. C’è solo un po’ di sorpresa a controllare le trappole.

L’inverno è passato, finalmente. La neve si scioglie sull’altopiano. Ukaliq vuole andare via. Si è annoiata a morte nella valle e sogna i fiori d’altura, e i favi che andrà a rubare alle api, e al miele dolcissimo che potrà succhiare. Manco a dirlo, Quimuqsuq la pensa diversamente. Si è divertito troppo ad andare in giro con il padre. Teme che, sull’altopiano, gli toccherà restare a custodia del nonno, mentre il padre partirà da solo per la caccia pericolosa. Ma Lauva gli dà torto anche questa volta. Ora i grandi animali stanno tornando sull’altopiano, dove i pascoli sono di nuovo verdi. Non si deve perdere l’occasione di cacciarli. Ha ragione Ukaliq, dice. Dopo qualche giorno, la famiglia smonta di nuovo la tenda, e si rimette in cammino verso i monti.

TRAVOIS. È una slitta trascinata a mano.

ARPONI. Erano punte di osso con degli uncini che impedivano al pesce trafitto di divincolarsi e fuggire.

Il racconto multilinare.



Scena 1: ambiente montano con la neve.



Scena 2: la famiglia sotto la tenda, intorno al fuoco.

numerare immagini per associar-
le alle dida



Scena 3: Ukaliq vuole andare via; Quimuqsuq invece vuole restare.

Se vince Ukaliq si va alla 5; se vince Quimsuq si va alla 6



Scena 4: Non si trova cibo. La famiglia rischia di morire di fame. Vai alla 8



Scena 5: la famiglia carica tutto sui travois, e si dirigono verso la pianura, più calda. Vai alla 7



Scena 6: l'ambiente è coperto di neve. Lauva, il padre, e Aput, la madre, cercano disperatamente da mangiare. Vai alla 4



Scena 7: nel nuovo ambiente, a valle, c'è più cibo. La famiglia può passare l'inverno. Vai alla 8



Scena 8: il nonno Ujaraq chiama tutti a raccolta, e chiede loro: avete capito, ora, come ci dobbiamo spostare?

Ukaliq e Quimuqsuq

Conviene giocare collettivamente. L'insegnante, dopo aver introdotto la vicenda, fa vedere una scena per volta, o la proietta sulla L.I.M. (molto meglio ovviamente). La classe discute brevemente ogni situazione. È stata divisa in due gruppi che interpretano rispettivamente il ruolo di Quimuqsuq e Ukaliq. Dopo la discussione si va insieme alla scoperta delle conseguenze di entrambe le scelte. Nel dopogioco si riflette sulla differenza della montagna e della pianura, nella stagione fredda e in quella calda. Uno schema a doppia entrata, che può essere riempito anche con disegni che illustrano l'ambiente e le attività, facilita questa operazione (e che sarà utilizzato naturalmente nel caso della scelta tradizionale: leggere la storia e commentarla insieme). Per chiudere, si propone di inventare una storia, magari sul modello di quella riportata sopra, che naturalmente potrà essere letta alla fine.

MODELLO DI ECONOMIA ITINERANTE

Inserisci nelle caselle vuote le azioni che la banda compie nei diversi ambienti e nelle diverse stagioni

	estate	inverno
montagna		
pianura		

Un dopogioco di lettura

Il modello itinerante che viene simulato in questa attività è annuale. Ci si sposta a seconda delle stagioni. Lewis Binford ne ha studiato uno più spettacolare, che impegna tutta la vita di un cacciatore. È caratteristico di popolazioni che vivono in ambienti difficilissimi, come le distese glaciali del Circolo Polare Artico o il cuore torrido dell'Australia. Durante l'infanzia, si vive in territori dove i genitori, cacciatori ormai anziani, riescono a trovare selvaggina e frutti a sufficienza. Poi, quando il cacciatore diventa autonomo, si sposta in territori impervi e montuosi. Quando mette su famiglia cambia ancora e, da vecchio, torna al territorio di partenza, dove sopravvivrà sempre più dipendente dagli altri familiari. Nel dopogioco, vi suggerirei di proporre, a parole vostre, il racconto vero di una famiglia di cacciatori preistorici.

D'altra parte, il libro di Binford è così ricco di particolari della vita quotidiana e dell'ambiente, e – al tempo stesso – così fecondo di riflessioni, che ne ho ricavato molte attività, nel corso di questi anni. In una delle prime di queste, azzardai una carta che mi parve audacissima. Spiegai ai miei studenti (con i quali stavamo realizzando una sperimentazione in una scuola elementare) che, nel caso il gioco fosse andato bene, e i bambini si fossero appassionati, si poteva osare la lettura diretta di una pagina del grande storico. Ve la ripropongo. Non è facile. Il linguaggio è astratto e impersonale e ci sono alcune parole ostiche. Ma i bambini hanno giocato, hanno immaginato un ambiente esotico e di avventure. Li avrete scaldati, insomma. Quindi, se voi con i dovuti modi farete il solenne annuncio: “ora leggeremo direttamente lo storico che ha studiato questa famiglia di cacciatori”, probabilmente li vedrete accettare la sfida e sforzarsi di capire. Binford vi farà scoprire un mondo pieno di fascino, dagli spazi incomparabilmente più grandi di quelli della nostra vita, suddiviso in territori strani (“nascita”, “crescita”, “corteggiamento”). Un mondo diverso, nel quale vedrete scorrere gli spazi (i territori) in armonia con i tempi (la vita dei cacciatori). E vi sorprenderà (anche voi insegnanti) sapere che un cacciatore percorreva, nel corso

della sua vita, uno spazio vasto quanto l'Italia. Se ciò accadrà, godrete di un dopogioco di discussioni profonde e appassionate, al termine del quale avrete l'accortezza di evitare di spezzare la magia con un questionario di verifica o un voto. Perché sarà stata una sfida e un omaggio al lavoro del grande storico.

Ciclo di vita e uso del territorio dei Nunamiut

L'area che il gruppo occupa quando nasce una nuova vita è conosciuta come *territorio di nascita* del "nuovo arrivato"; e il nuovo membro del gruppo dovrebbe vivere in quell'area per circa dieci anni prima di spostarsi verso un'altra zona di residenza completamente diversa, che non sia stata occupata da almeno cinquant'anni.

Questa seconda area è conosciuta come *territorio di crescita*, in caso di maschi, e *territorio di corteggiamento* in caso di femmine (poiché le ragazze si sposano intorno ai sedici anni, mentre gli uomini attendono sino ai ventotto anni circa). Qui i ragazzi dovrebbero imparare a cacciare e compiere numerosi viaggi, raggiungendo così un'ottima conoscenza dell'ambiente.

Dieci anni dopo è necessario un altro spostamento: il ragazzo entra nel territorio di corteggiamento, mentre le sue sorelle dovrebbero essere in attesa dei primi figli.

Quando il maschio finalmente si sposa, in genere si sposta nel territorio occupato dalla famiglia della moglie, dove vive per diversi anni.

Sei oppure otto anni più tardi, quando l'uomo è ormai prossimo alla maturità anche come cacciatore, si recherà in un'altra area, completamente diversa. Nel territorio finale un uomo di successo può contribuire alle tradizioni culturali connesse con l'ambiente. Parte di questa zona potrebbe essere evidenziata dalle imprese di questo cacciatore; punti importanti, come i guadi dei torrenti, potrebbero avere, in conseguenza di alcune sue imprese, nuovi nomi.

Superati i quarant'anni, poiché la vista comincia a peggiorare, è difficile per lui scalare le montagne. A questo punto tornerà probabilmente alla zona di nascita, completando il ciclo d'uso del territorio. In quest'ultimo insediamento diventerà sempre più dipendente dagli altri per i suoi bisogni di sussistenza.

In conclusione, l'area complessiva in cui un singolo uomo risie-

de durante la sua vita è di circa cinque differenti territori e può estendersi sino a ventiduemila chilometri quadrati [quanto la Sardegna]. Comunque, un tipico uomo Nunamiut, in tutta la sua vita, compiendo battute di caccia, percorre più di trecentomila chilometri quadrati [quanto l'Italia]. Un uso simile del territorio si trova anche tra gli aborigeni del Deserto Centrale dell'Australia e i Naskapi in Terranova. Gruppi di cacciatori e raccoglitori come quelli citati utilizzano un'enorme quantità di spazio che è per lungo periodo suddiviso in una serie di diversi territori più piccoli.

NOTE

¹ L. Salmaso e D. Di Giorgio, *Narrazioni multilineari per la formazione e la didattica*, in *Kéiron: gioco e formazione. Didattica divertente e training efficace*, edizioni la meridiana, Molfetta 2012, pp. 131-146, 140-144.

² L. Binford, *Preistoria dell'uomo*, Rusconi, Milano 1990, pp. 135-174 (*L'ambiente dei cacciatori*).

³ L. Binford, *cit.*, p. 144.

6

Chi comanda in questo posto?

Cominciamo a riflettere sulla politica e sul potere. Con il *Capobanda*.

obiettivi

Linguistici: abilità di costruzione di un testo argomentativo; *storia e studi sociali*: definizione, strutturazione di concetti come comando, potere, elezione...; abilità di concordare e prendere decisioni in gruppo.

materiali

Quattro cartelli (sui quali scrivere le caratteristiche del capo), un dado e la scheda delle caratteristiche del capo in quattro copie.

destinatari

Dalla terza classe di primaria in su.

memo del gioco

Gli allievi simulano la vita di una banda di cacciatori/raccoglitori. Sono divisi in quattro famiglie. Ogni famiglia propone un candidato per il comando della tribù, scegliendone le caratteristiche dalla scheda. La banda, riunita in consiglio, discute ed elegge. Se vi sono proposte contrastanti, si passa al duello, simulato dal lancio di un dado.

Il docente presenta delle situazioni di difficoltà, che impongono alla banda di riconsiderare la scelta del capo ed eventualmente cambiarla, in base alle caratteristiche di comando, che la nuova situazione richiede.

dopogioco

La classe viene portata a riflettere sulle differenze che esistono fra i “capi” di oggi e quelli preistorici.

..... e ora giochiamo

Chi comanda in una banda di cacciatori/raccoglitori paleolitici? Per quanto le risposte degli studiosi siano molte e

diverse, siamo certi che non coprono l'arco immenso di variazioni che si saranno verificate nel corso dei milioni di anni di vita degli ominidi, e dei quasi duecentomila anni di Sapiens. Concorrono, al ruolo di "capo", gli anziani maschi; l'uomo o la donna in grado di parlare con gli spiriti; il maschio forte e coraggioso; oppure tutto il gruppo, che immaginiamo volentieri, ma non senza motivi, riunito intorno ad un fuoco a discutere su ciò che si farà il giorno dopo. Tuttavia, vi sono momenti della vita che sembrano esigere un comando unico: una battuta di caccia, una fuga improvvisa o una battaglia. In questi casi, chi comanda?

L'ostacolo più grande che incontriamo quando cerchiamo di rispondere a questa domanda non consiste tanto nell'incertezza, che indebolirà inesorabilmente qualsiasi nostra ipotesi; quanto piuttosto nel fatto che queste risposte tenderanno "preventivamente" ad applicare al passato le caratteristiche che il potere ha nel nostro mondo. Da noi, la conquista e la gestione del potere sono regolate da leggi e da istituzioni. Eleggiamo qualcuno, che comanda attraverso una burocrazia e promulga delle leggi scritte che restano nel tempo. Evitiamo, per quanto è possibile, che qualcuno accentri tutti i poteri. Separiamo la catena di comando politica da quella soprannaturale, avendo imparato a nostre spese (in particolare nel mondo occidentale) i rischi tremendi che si corrono quando il potere politico diventa divino. Abbiamo una stampa e dei mass media che si intromettono continuamente nella gestione del potere, per non parlare del ruolo crescente dei *social network* e dei sondaggi di opinione.

Ma queste regole valgono per un gruppo di cacciatori/raccoltori? Siamo obbligati a esercitare tutta la nostra capacità immaginativa per trasferirci mentalmente in quel mondo, così lontano dal nostro. Erano pochi, innanzitutto: nulla, nei confronti dei milioni di abitanti di uno stato moderno. Il capo esercitava un tipo di comando che gli antropologi chiamano "faccia a faccia". Fortunatamente per noi, è impensabile trovare dietro la porta di casa un ministro che ci ordina cosa fare. In quei gruppi, invece, chi comanda e chi obbedisce si guardano vicendevolmente negli occhi. In

realtà, molti studiosi sostengono che nella nostra società mediatizzata si stia verificando qualcosa di simile: il capo ci guarda attraverso il video, e se lo fa in modo convincente, può stare tranquillo che la sua battaglia politica è a buon punto. È il potere “carismatico” e a molti politici odierni piacerebbe tanto avercene un po’. Tuttavia, questo potere aveva un suo rovescio (probabilmente lo ha ancora: ma questo è un altro discorso). Torniamo ai due che si guardano negli occhi e cogliamo l’ambivalenza della scena. L’interlocutore del capo gli conferma in quel momento la sua volontà di obbedire, è vero. Ma se quell’ordine gli sembra intollerabile, lui si ribella. Ne ha la facoltà. Scocca allora il tempo della verità: una prova di forza, un duello, un contrasto che si svolge di fronte ad un consiglio. Insomma, il capo viene messo in discussione e, se perde, passa la mano allo sfidante. Da noi, chi comanda (un capo di Stato, un presidente del consiglio, un ministro) ha a disposizione un certo periodo di tempo, durante il quale il comandante indiscusso è lui. In quei tempi antichi la guida del gruppo varia a seconda delle situazioni. Se siamo attaccati da un nemico, è il guerriero più forte quello che trascinerà i compagni nella zuffa. Se si tratta di costruire una trappola sarà meglio ascoltare le opinioni del vecchio cacciatore. Così come, se la questione è quella di curare una malattia, tutti seguiranno l’uomo o la donna, saggi ed esperti di malattie e di spiriti. In conclusione: immaginate di piombare in mezzo ad una banda preistorica e di chiedere: “Ma chi è il capo, qui?”. Non è improbabile che ribatterebbero con un’altra domanda: “Che vuol dire ‘IL capo’?”.

Ricaviamo da questo ragionamento una prima conseguenza didattica: quando parliamo del potere nelle società preistoriche c’è un campo abbastanza libero per ipotesi tutto sommato equivalenti; ma ci sono dei paletti rigorosi che occorre rispettare: guardiamoci dagli anacronismi. In questo spazio – tra immaginazione relativamente libera e regole vincolanti – articoleremo il nostro gioco.

Il capobanda

Dividiamo la classe in 3-4 gruppetti. Sono le famiglie che

compongono la banda di cacciatori/raccoglitori e annunciamo che è giunto il momento di scegliere un nuovo capo. Nominiamo un allievo/allieva che impersonerà l'uomo o la donna degli spiriti (il suo ruolo importantissimo si vedrà verso la fine del gioco). Poi, consegniamo ad ogni gruppo un elenco di caratteristiche, divise in quattro categorie. I gruppi devono decidere come deve essere il nuovo capo. Scelgono una caratteristica per ogni lista e le mettono in ordine di importanza.

Lista n. 1 Caratteristiche estetiche	Lista n. 2 Capacità fisiche	Lista n. 3 Capacità mentali	Lista n. 4 Capacità di relazione
alto	veloce	furbo	buono
bello	forte	conosce l'ambiente	aiuta gli altri
magro e snello	agile	è molto attento	mette d'accordo tutti
robusto e ben pasciuto	con una voce potente	ha una grande memoria	si impone agli altri con la forza
capace di adornarsi splendidamente	abile nel produrre strumenti	sa ascoltare la voce degli spiriti	incute timore e sa farsi rispettare

Ogni gruppo, quindi, scrive su un cartello le quattro caratteristiche che definiscono il capo ideale, e propone il proprio campione: la bambina o il bambino che le rappresenta meglio. Terminata questa fase, si convoca l'“Assemblea della banda”. Seduti intorno al fuoco, ogni campione magnifica le proprie caratteristiche, scritte con caratteri grandi su

un cartello (se lo appende al collo?), e cerca di convincere la banda a votarlo. Dopo ogni discorso, tutti esprimono il loro parere. Per manifestare la propria approvazione, alzano un braccio (nella realtà, brandivano una lancia: e questa abitudine rimase fino ai barbari del Medioevo). Abbassano la testa per comunicare il dissenso. Lo **SCIAMANO** conta i voti (si può cambiare opinione dopo ogni discorso) e assegna la vittoria.

Il gioco può finire qui. Ma può riprendere, anche a distanza di qualche tempo, con qualche avventura. Il docente presenta alla banda dei casi da affrontare. Il capo c'è, ormai. Prende la parola e annuncia che cosa bisogna fare. Ma può darsi che le sue caratteristiche non siano fra le più adatte a superare il problema. Magari c'è un altro campione che si vuol fare avanti? Se c'è (e il docente farà in modo che ci sia...), allora sarà lo sciamano che chiederà agli spiriti a chi assegnare il comando.

Si crea l'atmosfera giusta per accompagnare il rito sciamanico, che sarà simulato magnificamente dal lancio del dado. Sotto la guida dello sciamano, ogni campione tenta la sorte. Il punteggio ottenuto si assommerà a quello indicato in ogni situazione e che discende dalla caratteristica principale del capo o del suo antagonista. Ecco un elenco di situazioni, con i relativi punteggi, dal quale si consiglia di attingere con la perfidia necessaria.

SCIAMANO. In passato c'è stata un'autentica inflazione di "sciamanismo". Oggi gli studiosi sono molto più prudenti nell'immaginare sciamani in ogni tribù preistorica. Tuttavia, non avendo altri termini a disposizione, usiamo questo (sapendone i limiti).

PRIMA SITUAZIONE

Una banda nemica e temibile ha deciso di fare amicizia con noi. Per siglare il patto, e renderlo eterno, la figlia del capo sposerà il nostro capo. Ma c'è un problema: anche una tribù vicina si vuole alleare con quei guerrieri terribili, e propone il suo capo, come futuro sposo. I capi si schiereranno, uno accanto all'altro e alla figlia toccherà il compito di scegliere.

(2 punti in più al contendente che ha una caratteristica della lista 1)

SECONDA SITUAZIONE

Una risorsa fondamentale della banda, i meloni dolci che le donne sanno cogliere con bravura, sta scomparendo. Le troppe piogge li fanno marcire. Occorre darsi da fare e cercare nuove risorse.

(1 punto per caratteristiche delle liste nn. 2 e 3)

TERZA SITUAZIONE

All'arme! Una banda di guerrieri terribili ha deciso di attaccarci. Sappiamo che domattina all'alba, urlando e brandendo lance e bastoni, si getteranno

sul nostro insediamento. Che fare?
(2 punti lista n. 2)

QUARTA SITUAZIONE

La banda tira un sospiro di sollievo. Dopo un periodo di fame (fame nerissima), i nostri cacciatori sono riusciti a uccidere una gazzella. Non è molto. La gazzella è piccolina e forse non basta per tutti. Il capo deve decidere come spartire la carne.

(2 punti lista n. 4),

QUINTA SITUAZIONE

Durante la caccia, due nostri validi guerrieri si sono gravemente infortunati. Sembra che abbiano qualche osso rotto. Soffrono molto e non si possono muovere. Ma noi abbiamo bisogno di spostarci, per seguire gli animali da cacciare. Li lasciamo sul posto, a morire? Oppure li portiamo con noi? (Ma quanti sacrifici, bisogna convincere qualcuno a trascinarli, convincere tutti ad accettare due bocche in più da sfamare...).

(2 punti liste nn. 3 e 4)

Il dopogioco

Credo non si debba perdere l'occasione per confrontare passato e presente, per far emergere le differenze che abbiamo elencato sopra e per iniziare l'inventario delle conoscenze di educazione civile possedute dagli allievi. La discussione può partire da questa griglia:

Quando mancava tutto, erano altri tempi (con *Lost in prehistory*).

obiettivi

Linguistici: costruzione di ambientazioni e di piccole storie con molte possibilità di variazione; *storia*: definizione di relazioni fra concetti quali strumento-attività; strumento-bisogni...; *studi sociali*: definizione e analisi di problemi, abilità di ricerca in gruppo di soluzioni.

materiali

Tre scatole che racchiudono i biglietti con i nomi degli oggetti, una mappa dell'isola (eventualmente in tre fotocopie) e un dado.

destinatari

Dalla terza classe primaria in su.

memo del gioco

Gli allievi simulano un gruppo di naufraghi su di un'isola. Ogni gruppo ha un bauletto con degli oggetti che gli serviranno per sopravvivere. I round di gioco hanno questa struttura:

1. Il computer (il dado) decide a quanti oggetti ciascun gruppo deve rinunciare.
2. L'insegnante legge la situazione. Il gruppo deve raccontare in che modo riuscirà a superarla. L'insegnante assegna i punteggi, dando il punteggio doppio al gruppo che ha meno oggetti.
3. Quando gli oggetti finiscono, gli allievi rinunciano agli effetti personali (scarpe, cappotti, zaini, vestiti, ecc).
4. Vince chi, al termine delle situazioni lette, fa più punti.

..... e ora giochiamo

Igor e Grichka Bogdanov sono scienziati che amano viaggiare indietro nel tempo, quando se ne vanno a spasso nella

loro città, Parigi, quasi come succede nel film di Woody Allen, nel quale uno sceneggiatore di Hollywood (Owen Wilson) scopre il modo di rivivere le notti degli anni Venti in compagnia di Hemingway e Scott Fitzgerald, e riesce a fare un salto fino all'epoca di Van Gogh¹. Qui Woody Allen si ferma, a differenza dei nostri due curiosissimi scienziati, che si gettano in un'esplorazione da vertigine. Com'era Parigi a metà '800? Non c'era la Torre Eiffel e, al posto dei grandi boulevard, vi erano giardini e un intrico di viuzze. Insaziabili, i due non vi restano a lungo. Sono attratti dalla Rivoluzione Francese e poi dai fasti del Re Sole; penetrano nel Medioevo e, su su, si inoltrano nella Lutetia Parisiorum dei Romani. Vanno avanti (meglio, a ritroso) verso tempi dove li attendono, uno dopo l'altro, l'*oppidum* gallico, le foreste preistoriche abitate da Sapiens e, ancora più lontane, quelle dove cacciava Neandertal. Lasciamoli ora (vagheranno per epoche remote fino al Big Bang, ma questo esula alquanto dai nostri giochi), per concentrarci sul problema intorno al quale non cessano di interrogarsi lungo tutto il viaggio (sono pur sempre degli scienziati). Si chiedono: cosa accomuna i cambiamenti che si osservano quando ci si allontana dal presente? Rispondono: andando a ritroso nel tempo, si registra una perdita progressiva di informazione. Ecco le loro parole: "L'infosfera' (il mondo delle informazioni create dall'uomo) diventa sempre più piccola, man mano che si sprofonda nel passato fino a quell'istante, molto lontano nel torrente dei secoli e ben prima di Neandertal, in cui scoccò la prima scintilla di informazione, fabbricata dall'uomo". Per darci una misura valutabile di questa diminuzione, aggiungono l'esempio del contadino del XVIII secolo, che maneggiava nel corso della sua vita la stessa quantità di informazioni con cui noi traffichiamo in una sola giornata².

Dunque, per stabilire una differenza temporale col presente, basta toglierli qualcosa. Semplice. Eliminiamo le automobili, e siamo nel 1800; l'illuminazione delle città, e arriviamo al 1700; per entrare nel Medioevo ci basta spazzare via le complicate rotazioni agricole di età moderna; abbattiamo il mulino a vento e piombiamo in mezzo all'impero

romano. Costruire una differenza temporale attraverso l'eliminazione di oggetti è un suggerimento molto concreto e, per questo, molto attraente per chi fa didattica. Purché si tenga bene a mente il pericolo che, percorrendo questa strada, si favorisca un'idea di storia progressiva, cumulativa e lineare: proprio quella che abbiamo denunciato al principio di questo libro. Ma ne riparleremo subito dopo aver raccontato un tentativo di applicare in classe l'idea strana di costruire il tempo con le sottrazioni.

Una ventina di anni fa, infatti, sull'onda lunga del fervore operativo, prodotto dalla riforma delle elementari del 1985³, insieme con Anna Brusa, che dirigeva un istituto comprensivo in provincia di Taranto, pensammo che fosse giunto il momento di provare la potenza, secondo noi rivoluzionaria, di un piccolo accenno contenuto nei programmi che portano il nome del ministro Franca Falcucci (1985): vi si diceva, infatti, che si poteva insegnare storia "non appena gli allievi avessero sufficienti capacità di letto-scrittura". Quella nota era in grado di abbattere quelle mura invalicabili che, erette fra primo e secondo ciclo delle elementari, interdicevano alla storia la possibilità di essere insegnata ai bambini più piccoli.

A guardia di queste barriere vi erano, e torreggiano ancora, alcuni totem inavvicinabili. **IL SENSO DEL TEMPO**, il più sacro, stabiliva che, dal momento che i bambini non sono in grado di misurare il tempo e di capire il valore delle date, non possono affrontare argomenti, fatti e personaggi appartenenti al passato. Il secondo totem era il terrore dell'astratto: i bambini, si diceva (e si continua a sostenere), hanno un'intelligenza concreta. Dunque non possono capire questioni astratte, quali quelle appartenenti ad un passato che non si vede e che si perde nella notte dei tempi. Già allora vi erano studiosi che si erano battuti contro questi pregiudizi-

IL SENSO DEL TEMPO. A.E. Berti, *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione* in "Mundus", 5/6, 2010, pp. 42-52: fa la rassegna degli studi recenti su questo argomento. Il modello didattico che presento si ispira a A. Calvani, *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze 1988 e *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

zi. A noi interessava smontarli nella realtà, lavorando con i bambini di prima e seconda elementare, e dimostrando con i fatti che essi potevano tranquillamente ragionare sulla storia più remota dell'uomo.

Il problema della concretezza mi sembrava, alla luce delle analisi che andavo conducendo sui manuali delle elementari, una questione linguistica e di contenuti. Forse pressati dall'esigenza di sintetizzare in poche pagine lunghissimi periodi e questioni a volte complicate, gli autori dei sussidiari scrivevano testi che, dopo un inizio accattivante ("C'è un'isola verde in mezzo al mare"), proponevano Cretesi che non potevano non avere una vocazione commerciale, a causa della loro posizione geografica e della natura montagnosa dell'isola. Dette in poche righe, connessioni di questo genere risultano indigeste per tutti, figuriamoci per i bambini. Quindi, concludevo che se fossi riuscito a trovare un **REGISTRO LINGUISTICO SUFFICIENTEMENTE SEMPLICE** e lo spazio per raccontare distesamente qualcosa, sarei riuscito ad aggirare questo ostacolo. Decidemmo di fare il nostro primo esperimento, raccontando scene di vita della preistoria. Questo, infatti, è l'argomento che scatena la massa più imponente di accuse, perché, essendo quelli i tempi più antichi e lontani dall'esperienza dei bambini, "li si mette a rischio di astrattezza e di confusione temporale". Bene in vista sulle pareti di infinite aule, ci minacciavano lunghissime rette temporali, che avvertivano che – prima di avvicinarci all'argomento preistoria – occorreva la lunga e faticosa preparazione delle indispensabili strutture mentali.

Ma che cos'è il tempo storico? Lucien Febvre ci dà una risposta che aggira i campi minati della psicologia evolutiva. Il tempo, spiega, è una differenza. Se le cose restano immutate, il tempo sembra non scorrere. Quando osserviamo delle differenze, ci accorgiamo che il tempo passa. Riconosciamo, in queste parole, una certa sintonia con le idee dei Bogdanov. Proviamo, ora, a ricavarne qualche conseguenza

REGISTRO LINGUISTICO SEMPLICE. A. e A. Brusa, *La terra abitata dagli uomini*, cit., pp. 57-67: vi si elencano gli ostacoli linguistici alla comprensione di un testo, e le conseguenti regole per la sua semplificazione.

didattica. Se le differenze sono poche e piccole, vorrà dire che stiamo osservando un intervallo di tempo ridotto. E questo è il caso degli esempi che abbiamo visto sopra: al Novecento sottraiamo gli aerei e le automobili, e abbiamo l'Ottocento. Ma, poiché tanti altri elementi restano, come le strade, le città, le navi, ecc., occorre conoscere bene le due realtà temporali, per accorgersi dei particolari che sono cambiati. Le differenze, tuttavia, aumentano di pari passo con le distanze temporali: quindi, le differenze massime ci informeranno che abbiamo di fronte a noi i tempi più distanti. L'oggi e la Preistoria. La conclusione didattica è sorprendente rispetto al senso comune. La differenza fra due tempi vicini non è facile da apprezzare da parte di un bambino, proprio perché dovrebbe tenere a mente molti elementi delle due situazioni. I tempi più lontani, invece, sono più distinguibili per lui, perché lo mettono di fronte a due quadri storico-sociali totalmente diversi. La preistoria e il mondo odierno, in conclusione, costituiscono l'opposizione più facile di tutte, quella che ci autorizza a lavorare con un *incipit* molto amichevole: "tanto e tanto tempo fa, nel tempo più antico di tutti...".

Altre strade? Dubiterei della loro efficacia e, in particolare, delle due principali, seguite nelle scuole: quella che utilizza il tempo vissuto come laboratorio/metafora per costruire il tempo storico e quella fondata sulla pratica dei cronogrammi lineari. I tempi della preistoria, infatti, appartengono ad una classe temporale che gli studiosi chiamano "IL TEMPO PROFONDO". È un tempo talmente fuori dalla portata della nostra esperienza, da sconsigliarci di usare le catene temporali e causali della vita quotidiana come metafora per capire

TEMPO PROFONDO. Scrive Brunella Danesi, parlando dei ragazzi delle superiori (figuriamoci nelle elementari!): "Ma gli insegnanti sono sicuri che i ragazzi hanno pienamente compreso la profonda differenza che esiste fra diecimila, centomila, un milione, cento milioni di anni? Per molti di loro questi numeri sono tutti disposti su una stessa linea posta su un orizzonte indistinto." In *Insegnare l'evoluzione dell'uomo nella scuola superiore* in L. Sarti, M. Tarantini, *Evoluzione*, cit., pp. 167-181, 171. Vedi anche: H. Gee, *Tempo profondo. Antenati, fossili, pietre*, Einaudi, Torino 2006; A. Brusa, *Le didattiche difficili*, in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano 2008, pp. 108-128, 108-114.

le connessioni fra eventi, documenti e processi separati da intervalli di migliaia di anni.

Questa impostazione è coerente con il punto di vista degli studiosi di preistoria che, per orientarsi nel tempo profondo dell'evoluzione, adottano l'identico principio della somiglianza e della differenza. Caratteri simili dicono loro che due specie di ominidi sono vicine temporalmente; caratteri diversi marcano la loro distanza. Ne hanno ricavato quel modello di evoluzione, chiamato "a cespuglio", che abbiamo visto nel capitolo *Una tigre è sempre una tigre?*, fatto di tanti intrecci e diramazioni e che è quanto di più distante possiamo immaginare da una "linea del tempo".

Trovo che questa prospettiva sia in buon accordo con il suggerimento di Antonio Calvani di partire dagli estremi, per iniziare i bambini al tempo storico. Fissare i due paletti più distanti che riusciamo a immaginare: il tempo più vicino a noi e quello più lontano⁴. Il bambino vi è abituato. Le fiabe gli impongono in continuazione di risalire a "tanto e tanto tempo fa". La storia permette di aggiungere alcune determinazioni fattuali al passato remoto fantastico. A questo provvedono le sottrazioni delle quali abbiamo parlato. Oggi noi mangiamo. Anche mezzo milione di anni fa gli umani mangiavano: ma non avevano il supermarket, la pasta, l'acqua bollente, le pentole. Non avevano nemmeno il fuoco. Oggi noi ci ripariamo dalle intemperie. Abbiamo case, vestiti, impermeabili, ombrelli e una quantità di altri presidi che proteggono la nostra salute. Loro non avevano nulla di tutto ciò, ma riuscivano a ripararsi lo stesso. Questo ragionamento sulle differenze per sottrazioni può, dunque, aiutarci a fondare "il tempo degli uomini più antichi". Certamente non risolve la complessità della questione temporale – che infatti riprenderemo già nel prossimo volume sul Neolitico – ma ci permette di costruire la cornice esterna, all'interno della quale si costruirà la grande vicenda della storia. Inoltre, pure nella sua elementarità, questa sottrazione assoluta è una risposta efficace al rischio, al quale abbiamo fatto cenno sopra, di una storia progressiva e lineare. Quegli uomini erano sprovvisti di tutto ciò che noi possediamo, eppure riuscivano a sopravvivere. Non avendo nul-

la, sapevano costruire la loro nicchia ecologica. Al posto loro, noi saremmo morti di fame, di freddo, preda di ogni genere di animali e malattie. Dovevano essere proprio bravi, quei preistorici, altro che “rozzi primitivi”!

Lost in Prehistory. Perduti nella preistoria

E ora concentriamoci sul gioco. Raccontiamo ai bambini che erano in viaggio su un aereo, che questo è caduto e si sono salvati su un'isola persa nell'oceano. Hanno salvato pochi oggetti con i quali devono sopravvivere. Come accade solitamente in questo genere di isole, c'è una presenza misteriosa. È uno strano computer che ha il potere di far sparire degli oggetti. Ogni volta che lui interverrà, quindi, il gruppo dei superstiti perderà qualcosa. Per loro sventura, inoltre, l'isola è bersagliata da problemi: ora giunge una banda di individui poco raccomandabili, ora si deve cercare disperatamente del cibo, ora incombono delle catastrofi naturali. Insomma, avviene tutto ciò che non manca mai in un racconto di avventure, soprattutto quando i protagonisti sono dei naufraghi.

I bambini formano tre gruppi di sopravvissuti. Li piazziamo in tre località diverse dell'isola (vedi la pianta). Un gruppo sulla montagna; uno presso la costa; uno all'interno nella foresta. Ogni gruppo è dotato di un bauletto con gli strumenti e gli oggetti salvati. L'intervento del computer è simulato dal lancio del dado: dirà quanti oggetti verranno fatti sparire. Sarà il gruppo a decidere quali. Quando gli oggetti dello zaino sono finiti, tocca allora all'equipaggiamento dei bambini: le scarpe, le giacche, i pantaloni. Se vogliono continuare a giocare, si devono privare di qualcosa. Dopo aver superato l'avventura, letta dal docente, i gruppi guadagnano il punteggio relativo; ma il gruppo con il minor numero di strumenti (e, dopo averli terminati, con il maggior numero di oggetti dei quali si è privato) guadagna il doppio. Vince, dunque, chi sopravvive con meno strumenti, vestiti, oggetti. Insomma, chi si avvicina di più alla condizione degli umani (*homo erectus* o *ergaster*, in questo caso) di 500 mila anni fa, prima della domesticazione del fuoco.

Nel dopogioco, infatti, si leggeranno delle storie della prei-

storia e si ascolteranno i commenti liberi degli allievi. Ecco i materiali del gioco.

1. La cartina.

2. Il bauletto: sarà una scatoletta con all'interno un elenco, dal quale i bambini depennano man mano gli oggetti: un rotolo di corda, lunga e robusta, una rete robusta, un coltello, un'accetta, due vanghe per scavare, due picconi per frantumare la roccia, due accendini, un elastico resistente, buono per una fionda, una torcia elettrica con le relative pile, una scatola di ami per pescare, un filo di nailon, lungo e robusto, un blocco da scrivere con una matita.

Il computer misterioso è ovviamente il dado che viene gettato da ciascun gruppo prima di ascoltare l'avventura.

Le avventure

Il docente legge la situazione (tratta dall'elenco che segue). Ogni gruppo decide la strategia, che può essere di fuga o di combattimento. Si servirà per attuare il suo piano sia degli oggetti dei quali è in possesso, sia delle risorse dell'ambiente: grotte, alberi, fiumi, sassi e rocce, ecc. L'insegnante detta la regola: devono essere soluzioni credibili (a suo insindacabile giudizio). Naturalmente, sarà piuttosto tollerante (basta che non si facciano intervenire supereroi, maghi e che con un pugno non si uccidano dieci nemici). Farà notare i problemi, ma collaborerà con gli allievi a escogitare una soluzione. Dirà, ad esempio, che se non si hanno le scarpe è difficile muoversi su un terreno caldissimo per l'eruzione, ma che si può ovviare stendendo per terra delle frasche. Ricorderà che senza ami o reti i pesci non si prendono e così via, e che per catturare animali, se non si hanno armi, occorre inventarsi trappole e altri stratagemmi. Senza dare nell'occhio, dunque, saprà dare buoni suggerimenti. Quindi, i gruppi manifestano come intendono superare l'ostacolo e il docente assegna i punti, come stabilito.

1. L'attacco dei pirati (5 punti)

Sbarcano di nascosto presso il porticciolo. Sono armati di spade e pugnali. Ma non sono molto numerosi. Attaccano prima il gruppo sul mare, poi passano a quello della foresta, e, infine, passano all'assalto del gruppo in cima alla montagna.

2. L'eruzione del vulcano (10 punti)

La montagna era in realtà un vulcano, che ora scoppia improvvisamente. La lava scende e investe il villaggio in alto. Un fiume infuocato incendia la foresta e poi si getta nel mare.

3. La fame (20 punti)

L'isola è stata incendiata in molti punti. Molti animali sono morti e tanti alberi da frutto sono bruciati. Gli uomini si chiedono come troveranno il cibo necessario.

4. Il tifone (chi è sopravvissuto fin qui potrà guadagnare 30 punti)

Una tempesta tropicale si abbatte sull'isola. Fiumi di acqua scendono dai monti. Le onde dell'oceano spazzano le spiagge e il vento trascina via con sé tutto ciò che si trova sulla superficie.

Il dopogioco

A ciascuno dei gruppi, il docente assegna un racconto della preistoria scelti fra i primi tre dell'elenco seguente. Un rappresentante del gruppo lo legge. Gli altri ascoltano e fanno brevi commenti. Confrontano le storie, quella vissuta nel gioco e quella reale di "tanto e tanto tempo fa". In quale situazione gli umani trovavano maggiori difficoltà? *Lost in Prehistory* è un gioco inventato. Anche queste storie lo

sono? Gli uomini moderni, al posto degli uomini della preistoria, sarebbero riusciti a compiere le stesse azioni?

Alla fine, per sintetizzare il tema del gioco, si legge e discute la storia n. 4, dedicata agli strumenti in dotazione agli umani 500 mila anni fa.

Si conclude cercando di terminare questa frase: “tanto e tanto tempo fa era quando gli uomini...”. Questa sarà la definizione convenzionale della classe, per designare i tempi più antichi della storia dell’umanità⁵.

Storia n. 1

Per ripararsi

Tanto e tanto tempo fa non c’erano gli ombrelli, non c’erano le coperte e neanche i termosifoni. C’erano tante foreste e molti prati.

Pioveva e gli uomini e gli animali si bagnavano. Era estate e gli uomini e gli animali avevano caldo. Era inverno e gli uomini e gli animali avevano freddo. C’era vento forte e gli uomini e gli animali arricciavano gli occhi.

Gli uomini e gli animali cercavano le caverne, le rocce sporgenti, gli alberi grandi, i cespugli molto folti.

Così uomini e animali si riparavano dal freddo, dal caldo, dal vento, dalla pioggia.

Storia n. 2

Per difendersi

Tanto e tanto tempo fa non c’erano le strade, non c’erano le case.

C’erano molti boschi, tanti prati e tanti animali grandi e piccoli. Alcuni animali mangiavano carne, altri mangiavano erba. Gli uomini e gli animali piccoli avevano paura dei grandi animali carnivori.

Gli uomini e gli animali piccoli si nascondevano nei fossi, nelle caverne, fra i cespugli, nell’erba alta e si arrampicavano sugli alberi.

Storia n. 3

Per mangiare

Tanto e tanto tempo fa non c'erano le macellerie, non c'erano i fruttivendoli, i supermarket e nemmeno i frigoriferi.

Gli uomini e gli animali mangiavano quello che trovavano. Bevevano l'acqua dei fossi e dei fiumi.

Gli uomini scavavano la terra e prendevano le radici e i vermi. Coglievano i frutti maturi dagli alberi. Raccoglievano i semi delle piante e le foglie tenere. Prendevano i pesci dal fiume e dal mare. Catturavano piccoli animali, li uccidevano e li divoravano.

Mangiavano la carne delle carogne dei grandi animali, uccisi dai grandi carnivori.

Storia n. 4

Gli strumenti

Tanto e tanto tempo fa non c'erano fucili, non c'erano pistole e neanche coltelli.

C'erano tanti alberi e tante pietre.

Per andare a caccia gli uomini usavano strumenti di pietra e di legno.

Per scavare la terra usavano bastoni di legno e pietre appuntite.

Per tagliare la carne e i rami, usavano schegge di pietra tagliente.

Tanto e tanto tempo fa, gli uomini raccoglievano le ossa e la pelle degli animali. Per pulire e raschiare la pelle e la corteccia degli alberi usavano raschiatoi di osso e di pietra.

Per forare la pelle usavano punteruoli di osso.

Con la pelle fabbricavano delle borse e si coprivano, quando faceva freddo.

Per trasportare gli strumenti, i semi, la carne e le bacche, gli uomini usavano le sacche di pelle.

Per mangiare e per fare gli strumenti usavano le mani.

Il dopogioco

Ogni gruppo legge una delle tre prime storie. Gli altri commentano, mettendo in rilievo come gli uomini della preistoria riuscivano a superare i loro problemi. Fanno paragoni fra il gioco e il racconto storico. Integrano il racconto stori-

co con altri particolari: sia negativi (che cosa mancava) sia positivi (che cosa potevano fare, pur non avendo nulla). I gruppi, insieme, leggono e commentano la quarta storia, quella sugli strumenti. L'insegnante rivela che le quattro storie si riferiscono ad un periodo storico ben preciso (Ergaster o erectus di 500 mila anni fa). Sarà questo il tempo più antico, convenzionalmente adottato in classe.

NOTE

¹ *Midnight in Paris*, 2011.

² I. e G. Bogdanov, *Au commencement des temps*, Flammarion, Paris 2009, capp. 2 e 3, la citazione è a p. 55.

³ Marinella Sarti ci offre una sintesi precisa e utile dei programmi di storia nelle elementari: Nuovi programmi, nuove scuole?, in www.storiairreer.it, con le indicazioni essenziali sulle novità dei programmi Falcucci.

⁴ Calvani, *Il bambino*, cit.; *L'insegnamento della storia*, cit.

⁵ Questi brani sono rielaborati da A. Brusa, A. Brusa, *Mondo in festa*, ed. Sco, B. Mondadori, Milano 1997, due volumetti che furono adoperati durante la nostra esperienza di insegnamento precoce della storia, grazie in particolare al lavoro e alla fantasia didattica di Palma Ungaro, allora insegnante nel comprensivo di Leporano (Taranto).

8

Il cubo magico

Archeologia dentro l'aula. Gioco per la preistoria e per i periodi successivi.

obiettivi

Storia: concetti di strato, stratigrafia, archeologo, archeologia; conoscenza degli strumenti dell'archeologo; concetto di reperto; capacità di ricavare conoscenze sul passato da reperti archeologici. Scienze: concetto di strato.

materiali

un cubo di plexiglas con strati di polistirolo di colore diverso. I materiali possono essere cambiati di volta in volta. Fogli quadrettati, matita, metro, squadra.

destinatari

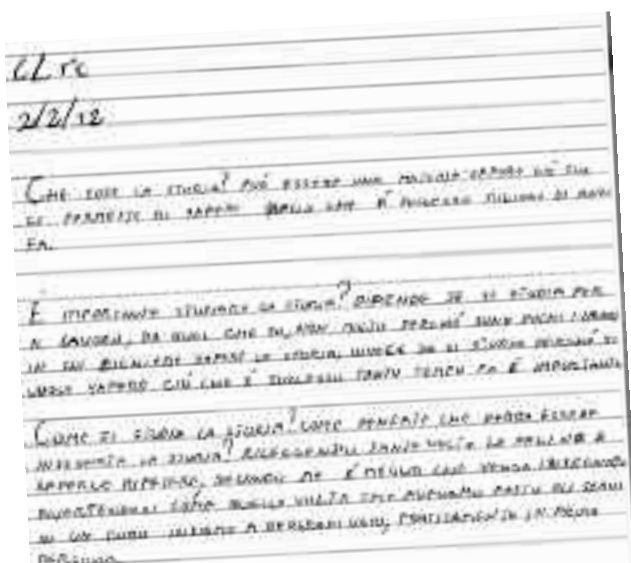
Classi quarte e quinte della scuola primaria.

memo del gioco

Gli allievi, divisi in gruppi, simulano tre comunità scientifiche che gareggiano per completare lo scavo, lasciato a metà da un vecchio archeologo.

dopogioco

Si mettono a punto il concetto di archeologo, di scavo, di strato, di reperto.



Davide è un allievo di scuola media della provincia di Pavia. Non gli piace tanto la storia. La storia, leggiamo nel suo compito, si impara ripetendola a casa. Qualche amico precisa: “Tre volte e più, da soli, per essere sicuri di poterla dire il giorno dopo”. Per questo, la storia non piace né a lui né ai suoi compagni. Ma Davide ricorda un’esperienza divertente, fatta con il Cridact (le sigle impoveriscono la bellezza delle iniziative: è il *Centro di ricerca e didattica del mondo antico*, animato da Stefano Maggi, archeologo dell’Università di Pavia). Certo ha sbagliato, rimarcherà comunque la prof severa. Ha scritto “geografi” invece di “archeologi”. Ma ciò non toglie che quell’esperienza gli sia rimasta nella mente. La ricordano anche i suoi amici, che la propongono all’unisono come l’insegnamento che vorrebbero. Ne riparlo qui, perciò, anche per rispondere moralmente alla richiesta di quella classe. Si tratta del “CUBO ARCHEOLOGICO”: uno scavo simulato e portatile. Un gioco, o una *fictio*, come direbbero i miei amici classicisti, del quale Davide coglie con intelligenza gli aspetti didattici fondamentali. Infatti, sottolinea che fu realizzato da studiosi “veri”, mentre lui e i compagni vi hanno partecipato “in prima persona”.

Nelle cose didattiche è sempre difficile scoprire “chi è stato il primo”. Lo sappiamo bene, perché la didattica è continuamente reinventata, spesso in modi indipendenti. Ma per quanto riguarda il cubo, il primo che ho visto fu progettato e realizzato da Mario Iannone, ex studente di Archeologia, restauratore dell’Opificio delle Pietre dure, e mio collaboratore nelle scuole da molti anni. Gli lascio la parola.

IL CUBO ARCHEOLOGICO S. Maggi (a cura di), *Archeologia a scuola*, Torino 2001, pp. 18-32: vi si trova la descrizione del prototipo, realizzato per la scuola “Felice Casorati” di Pavia. La home page del Centro con le iniziative didattiche in www-3.unipv.it/webcridact/offerta_didattica.html. Vi si trovano anche le immagini e la descrizione del Cubo Archeologico. Un’ulteriore applicazione in N. Frapiccini, F. Recanatini, *Archeologi... al cubo! Un laboratorio di archeologia per il Liceo Classico “Carlo Rinaldini” di Ancona*, in S. Maggi (a cura di), *Educare all’antico. Esperienze, metodi, prospettive*, Aracne editrice, Roma 2008, pp. 105-112, che ci avvisa che il cubo è perennemente montato presso il Museo Archeologico Nazionale delle Marche di Ancona, ed è utilizzabile da bambini della terza elementare, e anche per non vedenti.

Il racconto di Marco

"Il gioco inizia con una storia. Racconto di aver trovato negli archivi della Sovrintendenza il diario di un archeologo impazzito, con tre testimoni (sono delle porzioni di scavo archeologico, che vengono conservate nei depositi), e una lettera. Ha lasciato il lavoro a metà e nessuno ci capisce niente. Perciò, chiedo aiuto alla classe. Apro il diario, dal quale cadono alla rinfusa lettere, fotografie, disegni, planimetrie, disegni di reperti archeologici. Mi faccio aiutare per mettere ordine e, nel frattempo, dico i nomi e spiego le funzioni di quelle carte. Poi, inizio a leggere la lettera dell'archeologo pazzo, nella quale il poverino tenta di spiegare ai successori che cosa debbono fare. Questa è la fase introduttiva dell'attività. Mi permette di introdurre il concetto di scavo archeologico, di archeologo, di documentazione del lavoro.

A questo punto presento i *testimoni*. Divido la classe in tre gruppi. In ogni gruppo c'è chi scava, chi rileva, chi tiene il diario, chi pulisce i reperti e chi li classifica. I ragazzi sono liberi di scegliere la tecnica più idonea per scavare. Durante gli scavi, recuperano tutto il materiale possibile e soprattutto tengono il diario di scavo, nel quale annotano che cosa hanno trovata; a che profondità l'hanno trovata e le loro impressioni (ah, in questo non devono imitare l'archeologo pazzo!). Inoltre, scattano le foto ed eseguono i rilevamenti grafici: prendono le misure, registrano in che posizione l'oggetto si trova, lo disegnano sulla carta millimetrata. Una volta estratto, il reperto va consegnato ai colleghi, che lo puliscono e gli danno una classificazione, servendosi delle illustrazioni che fornisco. Ovviamente i ragazzi si alternano nelle fasi di lavorazione, in modo che tutti possano fare l'attività più divertente, scavare.

Il gruppo ha a disposizione le *Guide Archeologiche*¹ e varie pubblicazioni (che ho raccolto prima, in relazione alla città nella quale si opera). In base a questi testi i ragazzi cercano di individuare a quale epoca appartengono gli oggetti trovati, e, finalmente, redigono una relazione finale.

Viene premiata la relazione più dettagliata.

Ovviamente, questo gioco richiede una preparazione attenta. Dapprima, perciò, studio il territorio dove si trova la scuola nella quale il gioco si svolgerà, gli scavi che sono stati effettuati nei pressi, le pubblicazioni reperibili. Poi preparo i testimoni.

Utilizzo tre scatole di cartone. Devono essere uguali. Le riempio di terreno, sabbie e pietre, a strati. Fra uno strato e l'altro metto reperti archeologici: ceramici, litici, ossei, malacologici (conchiglie), semi e carboni. Le Sovrintendenze non concedono questi materiali, anche se sono di scarto e nemmeno per scopi didattici. Dunque, li reperisco girando per le campagne (raccolta di superficie: pratica, ahimè, penalmente perseguibile, senza pietà per la scuola). Anche i falsi, perciò, vanno bene. Ovviamente ci metto gli intrusi (contaminazione dei reperti).

Il diario di scavo del vecchio archeologo: lo preparo con disegni

presi qua e là dai libri, mentre per la lettera ricopio, con una scrittura antichizzante, una parte di un vecchio manuale di archeologia.

Servono, ancora, gli attrezzi di scavo: *trawl* (specie di cucchiai che servono per scavare: in loro sostituzione si possono usare i cucchiai a siringa usati dai muratori); spatole varie (si trovano nei negozi per le belle arti); pennelli; sessole (palette di plastica, simili a quelle per i legumi); metri; macchina fotografica; fogli di carta millimetrata per il rilevamento grafico; matite e squadre. L'attività completa dura sei ore".



Per durata (sei ore), per impegno di materiali e di risorse, e per la competenza specialistica che richiede, questa attività si distacca da quelle proposte sin qui. La presento ugualmente, tuttavia, perché penso che sia possibile replicarla in molte scuole italiane. Infatti, ho notato che gli insegnanti che hanno qualche esperienza di archeologia, spesso maturata presso le scuole di Specializzazione, sono molti di più di quello che si pensa; inoltre, si può chiedere l'aiuto ai volontari degli Archeoclub locali o trovare la disponibilità di qualche operatore didattico del museo cittadino. La presento, ancora, perché mi dà la possibilità di illustrare in che modo si possa ricavare da un'esperienza strutturata e complessa, come questa, un'attività più semplice e replicabile. Pensiamo alla variante elaborata da Stefano Maggi: qui la terra dello scavo è sostituita da strati di materiale plastico (polistirolo), colorato in modo da dare l'idea della differente natura degli strati. I reperti sono collocati fra uno strato e l'altro. Possono essere dei falsi, lo abbiamo già detto. Ma si può andare un po' più in là nella semplificazione: ritagliamo da vecchi manuali le immagini di oggetti preistorici e inseriamole fra uno strato e l'altro. In quello più profondo metteremo *chopper* e *amigdale*. In uno strato superiore, punte di lancia, bulini, ami, arponi. Due strati: una soluzione elementare per spiegare il Paleolitico inferiore; e quello superiore o il Mesolitico; per apprendere il concetto di scavo, di strato, di antichità relativa (più vado al fondo, più vado verso i tempi antichi); per incominciare a interrogare la documentazione: dato che questo gruppo aveva questi oggetti, quali attività poteva svolgere? Come reperiva il cibo? Come si difendeva? E così via. La trama del gioco può riprendere lo schema dell'archeologo pazzo, che ha fatto una relazione farneticante, dalla quale non si capisce niente. I tre gruppi di archeologi, appartenenti a tre università diverse, hanno il compito di investigare. Come nel gioco di Mario, vincerà chi fa la relazione di scavo più dettagliata. Una volta preparato per la preistoria, il cubo non si butta. Potrà essere utilizzato ancora, per le età successive: basta cambiare le foto dei reperti...

NOTE

¹ U.I.S.P.P. (Unione Internazionale Scienze Preistoriche e Protostoriche), *Guide Archeologiche*, Abaco edizioni, Forlì 1995 (pubblicato in occasione del XIII Convegno Internazionale di Scienze Preistoriche e Protostoriche): ogni volume è dedicato a una regione italiana.

Didattica collaborativa. Idee per inventare e costruire altri giochi (e magari scambiarseli).

Ecco un piccolo dossier di semilavorati. Provate a completarli, a vostro modo. Costruire un gioco è un'attività che ha qualche ricaduta interessante. Potremmo chiamarli "GIOCHI ARTIGIANALI". Fatti in casa, ma consigliabili per molti motivi. La prima ricaduta è che la progettazione di un gioco ci obbliga a osservare un dato argomento storico da punti di vista sempre nuovi, e a interrogarci sui percorsi di comprensione più efficaci e divertenti per gli allievi. La seconda riguarda questo libro: se volete capire come funziona un gioco, e quindi volete imparare a gestirlo bene in classe, allora cimentarsi nel costruirlo è la migliore scuola di autoformazione. Buon lavoro. Ma fate attenzione. Non dimenticate di progettare il dopogioco, senza il quale il vostro gioco servirebbe a poco.

museo valigia

Più di venti anni fa, mentre lavoravo con dei colleghi belgi, conobbi degli archeologi che avevano realizzato **IL MUSEO VALIGIA**. Un'invenzione brillante, mi parve allora. Alcuni

GIOCHI ARTIGIANALI. La mia prima proposta di questo genere di attività risale al 1985: *Guida al manuale di Storia*, Editori Riuniti, Roma, Cap. 5. Ho sistematizzato questa categoria di attività ludiche in *Il Dossier Bertrand e altri giochi di storia "fai da te"*. *Manuale di sopravvivenza per professori non rassegnati*, in A. Brusa, A. Ferraresi (a cura di), *Clio si diverte: Il gioco come apprendimento*, edizioni la meridiana, Molfetta 2010, pp. 31-48.

IL MUSEO VALIGIA Il museo valigia misura 100x50x50 cm ed è munito di ruote e trasportabile nel portabagagli dell'auto. Un'esemplare di valigia, sull'evoluzione, è realizzato dal laboratorio di Antropologia e Genetica umana dell'Università libera di Bruxelles e dall'Istituto Nazionale di Scienze naturali. Contiene: documenti relativi all'evoluzione della vita e delle popolazioni umane; linee di tempo; brani di storici; giochi; la riproduzione dello scheletro di Lucy, da ricostruire in classe, glossario e bibliografia essenziale. L'obiettivo delle attività previste è quello di "avvicinarsi in maniera didattica, ludica e scientifica alla lunga durata dell'evoluzione umana". www.portail.wallonie.museum/fr/museum.php?id=410&do=events

anni fa ho provato a realizzarla anch'io, con i miei modesti mezzi. Metto in una ventiquattrore le riproduzioni di bifacciali e di asce neolitiche, raccattate qua e là o comprate via internet. Entro in classe, estraggo il primo oggetto e inizio a spiegarlo. Mi faccio aiutare da qualche ragazzo. Così per il secondo. Il terzo lo consegno nelle mani di un allievo e lo invito a fare l'archeologo; gli altri intervengono, correggono. A volte porto nella valigia anche oggetti di altre età, tutti rigorosamente falsi (monete, punte di frecce, lampade romane: nei *bookshop* dei musei si trova di tutto); una carta medievale, che mi faccio prestare dai colleghi di paleografia. Alla fine dell'ora, faccio mettere gli oggetti in ordine temporale e scopro, in genere, che questa attività assume forti connotati ludici. Si trasforma in un'eccitazione divertita, che mi spiego con il fatto che, per quanto gli allievi abbiano studiato (accade anche questo nelle nostre scuole) e abbiano disegnato innumerevoli linee del tempo, il compito di lavorare con degli oggetti concreti mette alla frusta il loro impegno e le loro capacità.

Ed ecco una versione più povera: realizzate un *museo valigia* ritagliando foto di reperti dai vecchi manuali, che sicuramente avete in qualche angolo della libreria. Poi, cercate di immaginare qualche pretesto ludico. Per esempio: due celebri archistar in competizione fanno due progetti per allestire un museo. Una giuria decide il migliore. I perdenti difendono le loro scelte.

Suggerimenti per gli acquisti*

È vero che in tempi di magra non bisogna parlare di soldi. Tuttavia, cercando bene su internet e in qualche *bookshop*, sarebbe possibile costruire un museo valigia con una cifra accettabile.

E, in ogni caso, lo si può costruire poco per volta, o in cooperazione. Ecco un elenco di siti, dai quali si può partire:

Reggio Calabria, Locri e Vibo Valentia

www.koremusei.it/catalogo.asp

è possibile acquistare gioielli, terracotte, ecc. anche on line

Modena

www.parcomontale.it/bookshop.shtml:

non ci sono i prezzi...

Enna

www.kentos.it/disponibili_subito.html

i vasi piccoli sono accessibili per prezzo

FOSSILI DI OMINIDI, ATTREZZI DI OMINIDI,
ECC. (PREZZI PIUTTOSTO ALTI...)

www.skullsunlimited.com/record_order.php?id=85

www.angelfire.com/mi/dinosaurs/hominids.html*andipithecus

www.boneroom.com/casts/hominidcasts.htm

www.dinosaurcorporation.com/nattoyshir.html

www.aurorahistoryboutique.com/ahb_replicaFossils.cfm?myStart=41&mySS=0

www.westernartifacts.com/tools.htm

*Scheda a cura di Mario Iannone.

gioco dell'oca

Prendete il vostro sussidiario e leggete attentamente la parte della Preistoria. Depuratela degli eventuali luoghi comuni e stereotipi. Sezionare il testo che rimane, in frasi compiute. Inseritele nelle caselle del percorso del gioco (una frase, una casella). Fate attenzione che le caselle non siano piccolissime, perché assegnerete ai bambini l'incarico di illustrarle. Poi, attraverso una discussione, deciderete insieme i punti da assegnare a ciascuna casella (momento fondamentale dell'attività). Infine, giocate in classe¹.

gioco del se

Quando giudicate che gli allievi cominciano ad elaborare un'immagine coerente di un gruppo umano preistorico (cosa mangiavano, come ottenevano il cibo e costruivano gli strumenti, dove vivevano, ecc.), il gioco del se vi permetterà di “mettere in moto” conoscenze apprese e di vedere se hanno ben strutturato le connessioni fra le varie attività. Pescate nelle situazioni gioco, descritte in *Lost in Prehistory*, o nel *Capobanda*, per farvi venire delle idee (e se arrivasse un nemico? E se scoppiasse un incendio? E se...?). I miei primi tentativi di questo gioco (peraltro classico nella pedagogia anglosassone), riguardarono proprio la preistoria. Ci divertivamo, con gli insegnanti con i quali lavoravo, a proporre ipotesi che dovevano disorientare i bambini (e anche i colleghi). Per esempio, si chiedeva loro: cosa succederebbe in una banda di cacciatori, se qualcuno inventasse un fischietto? Le risposte selezionavano immediatamente i bambini capaci di utilizzare ciò che sapevano, per costruire nuovi scenari anche in presenza di questo nuovo dato, che appariva stravagante. Questo accadeva negli anni Ottanta: oggi occorrerebbe trovare altre ipotesi choc, dal momento che fischietti (o flauti) sono stati trovati in connessione con resti di Sapiens e Neandertal². In effetti, sono gli scherzi della storia, che non di rado si diverte a prendersi gioco delle nostre fantasie più audaci. Come succede sempre, i grandi lo avevano già capito da un pezzo (“ci sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante ne sogni la tua filosofia”). Corroborati da questa saggezza, gestite con cura il *debriefing*, nel quale si valuteranno e classificheranno le soluzioni trovate dai bambini: quelle incredibili, quelle probabili, quelle comprovate³.

battaglia navale

Sul modello della battaglia navale, si gioca a coppie o in gruppi (ma perché non progettate una versione L.I.M.?). Al posto delle navi si dispongono: animali feroci; erbivori;

vegetali commestibili; insediamenti amici e insediamenti nemici. Assegnate la dimensione (numero di quadratini) ai diversi oggetti. Chi colpisce predatori o uomini, perde un punto; chi arraffa prede erbivore e vegetali, guadagna i punti corrispondenti⁴.

paesaggi preistorici

Materiali: un foglio quadrettato. Consegna: disegnare un paesaggio preistorico. Regola: riportare, alla base del foglio, i simboli utilizzati (alberi, animali, ripari) con accanto la didascalia. Divisa la classe in gruppi, ognuno disegna un paesaggio. Poi i gruppi si scambiano i disegni: devono dire in che modo un gruppo umano sopravvivrà in quel paesaggio, quali rischi incontrerà e così via. Vince chi ...

pitture rupestri

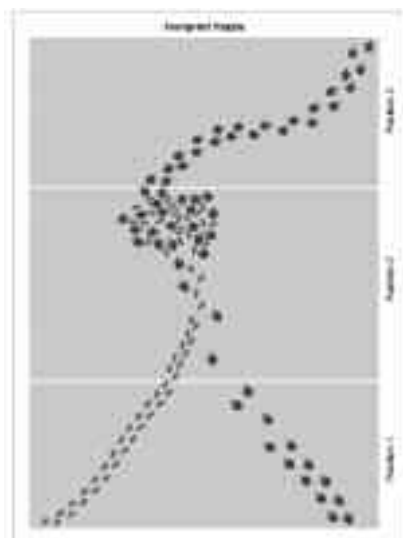
Uno dei laboratori più consolidati e sperimentati, dai tempi di **PREHISTORIA LUDENS**, formato da studenti e specializzati di archeologica che frequentavano Didattica della Storia, era quello delle pitture rupestri. Mi sembra possa diventare una buona base per un gioco. Il laboratorio ha una dinamica analoga a quella esposta nel gioco precedente. Si parte con una carrellata di immagini rupestri, preferibilmente proiettate, che vengono commentate nel modo tradizionale

PREHISTORIA LUDENS I tre laboratori di archeologia sperimentale, frutto del lavoro collettivo di un gruppo di allievi di Preistoria, che vennero a lavorare con me in Didattica della Storia, riguardarono il taglio della selce, la lavorazione dell'argilla e, infine, le pitture rupestri. Con loro realizzammo un convegno a Bari, intitolato appunto *Prehistoria ludens*. Questi lavori vennero presentati al XIII convegno di Scienze Preistoriche (A. Brusa, T. Cavone, M.P. De Bellis, M. Iannone, V. Ventura, *Fare e capire. Osservazioni didattiche sull'Archeologia Sperimentale*, in *Atti del XIII Congresso Internazionale delle Scienze Preistoriche e Protostoriche*, Forlì 8-14 Settembre 1996), e quindi rielaborati per una utilizzazione nelle scuole: A. Brusa (a cura di), *Vivere la preistoria*, in "I viaggi di Erodoto", Quaderno n. 10, 1997. *Il Laboratorio del colore* è di M.R. Gadaleta, F. Calabrese, F. Larocca (pp. 42 e ss).

(che cosa rappresentano, dove erano dipinte, come erano dipinte, ecc). Questa fase serve per creare il clima. Poi si appendono alle pareti quattro grandi fogli di carta: simulano le pareti di una caverna. Nei nostri esperimenti usavamo della carta da pacchi marrone, stropicciata, a simulare la parete della roccia. La classe viene divisa in quattro gruppi/bande, ai quali viene assegnata una caverna. Consegna: affrescate le pareti, secondo un vostro progetto. Per dare un tocco di verosimiglianza, fate usare colori naturali (giallo, rosso, nero). Non si disegna con i pennelli, ma con stecchi di legno o con le dita. Gioco: i gruppi ora simulano degli archeologi odierni che scoprono le caverne e cercano di interpretare i disegni. L'insegnante assegna le caverne, curando che tutti vadano in una caverna decorata da un altro gruppo. La loro interpretazione coincide con il progetto degli autori? Questa attività potrebbe aiutare a proporre in classe il problema della natura incerta delle risposte che spesso otteniamo dalla documentazione⁵.

L'inconveniente di questa divertentissima attività è il fatto che, dopo, sarete impegnati, voi e i genitori, in una intensa attività di ripulitura.

il gioco delle impronte



L'immagine che vedete è stata elaborata per le scuole da un gruppo di **SCIENZIATI AMERICANI**, che propongono di analizzarla in classe con questa strategia didattica:

- **esplora:** una lista di domande sollecita gli allievi a interrogarsi sulla direzione di marcia delle impronte, sulla natura del suolo, tale per cui le impronte sono rimaste, ecc.;
- **spiega:** si invitano gli studenti a fornire tutte le spiegazioni possibili di questa serie di impronte, si sollecitano le spiegazioni diverse e le si confrontano;
- **elabora:** dopo aver discusso lungamente, gli studenti, fuori dall'aula, cercano di riprodurre le impronte;
- **valuta:** descrivi altre serie di impronte (per esempio quelle di Laetoli, in Kenia, lasciate da tre ominidi di 3 milioni e mezzo di anni fa) scegliendo fra le ipotesi che hai fatto quelle più convincenti.

Dicono gli studiosi che questo lavoro assomiglia molto a quello del detective (se ne parlerà nel prossimo libro sul Neolitico). E questo ci basta per cominciare a pensare ad un gioco. Presentiamo una serie di impronte (quelle che vediamo sopra) o altre, inventate da noi, e poi lanciamo la gara fra i piccoli archeologi-detective, a chi riesce a scoprire che cosa effettivamente successe. Il puzzle delle impronte è diviso in tre sequenze: questo ci fa venire l'idea che ne potremmo consegnare una sola ad ogni gruppo, in modo da spingere i bambini a riflettere sulla necessità della collaborazione per la risoluzione dell'enigma. Utilizziamo la sequenza operativa come traccia per guidarli nell'analisi del (finto) reperto. Poi, se ne possono osservare di vere in diverse regioni italiane⁶.

SCIENZIATI AMERICANI Hanno raccolto in un solo volume tutti i problemi pedagogici legati al tema dell'evoluzione: *Teaching About Evolution and the Nature of Science*, scaricabile liberamente da www.nap.edu/catalog/5787.html, opera collettiva teorica, ma con otto attività pratiche, dalle quali si può ricavare qualche spunto (pp. 66 e ss.). Questa, sulle impronte, si trova alle pp. 87 e ss.

quarantaquattro gatti

Come avrete notato, ho recuperato in questa rassegna di giochi artigianali un tema importantissimo nella formazione: il lavoro sui documenti. A questo argomento, infatti, sono dedicati, oltre al *Cubo magico* che abbiamo visto nel capitolo precedente, *il museo valigia*, *le pitture rupestri*, *le impronte* e, nel prossimo volume se ne troveranno degli altri. Ma sono consapevole di aver tralasciato molti e importanti aspetti della Preistoria, tra i quali le differenze fra gli umani (il concetto di razza); la vita quotidiana; i vari tipi di ominidi, la scoperta del mondo ultraterreno, la nascita del pensiero e del linguaggio, il concetto e la dinamica dell'evoluzione. Ci conserviamo parecchio lavoro per i prossimi anni...

Ma, per quanto riguarda l'evoluzione, come ho spiegato sopra, il punto è che non sono mai riuscito a inventare giochi affidabili e con le caratteristiche che cerco per questo libro⁷. Fortunatamente, quando si parla di questo argomento, Annalia Berti è un vulcano di idee. Mi ha suggerito una strada che mi stuzzica e che, perciò, vi ripropongo. Il concetto di partenza è quello di "popolazione". Spiegate ai vostri bambini che devono disegnare una popolazione di gatti. Ognuno ne disegna quanti ne vuole. Li appendiamo alla parete. Sono tutti belli (indubbiamente). Invitate i bambini a immaginare brevissime storielle. Si sposano, fanno figli: come saranno? Ora proponete il solito intoppo: è arrivato un predatore mangiagatti. Non se ne lascia scappare nessuno. Però, ha problemi di vista. Non vede il rosso (oppure: mangia i gatti grassi, o quelli piccolini, o quelli maculati: deciderete a seconda della popolazione casuale creata dai bambini). Che succede nella tribù gattesca? Un bel numero di felini verrà eliminato e rimarranno solo quelli più o meno rossicci. Fate disegnare una nuova popolazione, discendente dalle coppie superstiti. Attenzione: devono assomigliare un po' ai genitori. Ognuno li disegna come vuole e, sulla base della nuova "popolazione", annunciate un nuovo guaio o una possibilità inedita (per esempio: i gatti striati si mimetizzano meglio e cacciano che è uno spetta-

colo) e, quindi, scatenate una nuova selezione. Questo gioco non dovrebbe avere fretta. Lasciate passare il tempo, tra una popolazione e l'altra. Ma avete già intuito: di questo passo, alla fine dell'anno, sulle vostre pareti farà bella mostra di sé una popolazione di tigri (e i vostri bambini avranno imparato a disegnare felini perfetti).

l'evoluzione con carta e matita

Roberto Guidetti e Matteo Bisanti, studiosi presso l'università di Modena, molto più bravi di me, hanno inventato una ventina di giochi sull'evoluzione, estremamente facili da realizzare in classe. Niente computer. Solo "carta e matita". In realtà, si servono di tappi colorati, nastri biadesivi, pasta e frutta secca, carte da poker. Non ci siamo mai sentiti, ma condividiamo lo stesso ideale di didattica povera. Con questi oggetti quotidiani allestiscono una ricchissima e varia biblioteca di giochi, ognuno finalizzato a un concetto preciso: l'adattamento, la mimetizzazione, la selezione, le catastrofi, ecc. Conoscono il lavoro di classe. Infatti, di ogni gioco descrivono la procedura, i tempi, gli scopi. Insomma: l'intera enciclopedia che serve per capire bene questo processo decisivo per la storia del mondo, e in particolare di quella umana, è messa a disposizione di maestri e allievi⁸.

NOTE

¹ Ne descrivo più diffusamente l'applicazione alla storia in *Clio si diverte*, cit., pp. 33-36, dove spiego come questa attività costituisca un ottimo esercizio di gerarchizzazione delle conoscenze. Luigi Ciompi e Adrian Seville raccolgono nel loro splendido sito una collezione sterminata di tavole e di idee su questo gioco, che possono ispirare il docente: www.giochidelloca.it.

² A. Brusa, *Un curriculum di storia per la prima media*, in "Quaderni del Cidi", 3, 1979: fu il primo curriculum di storia che scrissi, per il Cidi di Bari. Il gioco del fischietto, che vi era raccontato, fu una delle ragioni del successo che riscosse presso gli insegnanti, all'indomani della riforma dei programmi della Media del 1979.

³ Torneremo su questo punto, fondamentale a mio modo di vedere nel processo di formazione storica. J. Pelegrín, *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, Proyecto CLIO, 2010, in <http://clio.rediris.es>, ci mette a disposizione una bibliografia imponente.

⁴ G. Dossena, *Enciclopedia dei giochi*, Utet, Torino 1999, vol. I, pp. 159 e ss. L'utilissimo laboratorio di Storia, curato da Patrizia Vayola, non priverà i vostri allievi del piacere di una bella battaglia navale (insieme al gioco dell'oca che vi troverete): www.bibliolab.it.

⁵ Come si vede, questi giochi sono tutto fuorché il "via alla fantasia!" con il quale si conclude la descrizione di un'attività, solo apparentemente simile, sulle pitture preistoriche: <http://www.amicidiroma.it/laboratorio-didattico-sulla-preistoria-associazione-amici-di-roma-e-visita-museo-luigi-pigorini.html>.

⁶ Alcuni esempi ci mostrano la ricchezza italiana, anche in questo settore del patrimonio: presso Caserta: www.repubblica.it/2006/12/gallerie/ambiente/impronte.../1.ht; in Val Camonica: www.vallecamoniacultura.it/notizia.php?newsid=5821; presso Rovereto, museo dalle splendide attività didattiche: http://it.wikipedia.org/wiki/Lavini_di_Marco; ad Altamura:

www.lacittadelluomo.it/pagina_sez01_03.htm e www.viaggiareinpuglia.it/itin/94/it/Sulle-orme-dei-dinosauri; in provincia di Savona: www.vacanzetinerari.it/schede/grotte_di_toirano_sc_4575.htm; in provincia di Messina: http://gemelaggio-museodarwin.blogspot.it/

⁷ Spulciando nella bibliografia internazionale, un gioco sull'evoluzione l'ho trovato, in inglese, ma pronto per essere tradotto da qualche insegnante volenteroso: J. Duween, J. Solomon, *The Great Evolution Trial: Use of role-play in the classroom*, in "Journal of Research in Science Teaching", 31, 1994, pp. 575-582. Per l'Italia ho trovato soprattutto attività di tipo scientifico. Ad esempio *Aeon*, in cui – però – il gioco dell'evoluzione si articola sui due meccanismi di attacco e difesa (non mi piace troppo, devo dire): www.historianaturae.com/scheda.asp?idis=0314239000008.

⁸ Progetto *Giocare all'Evoluzione* finanziato da ESEB (European Society for Evolutionary Biology) è a cura di Roberto Guidetti, responsabile del progetto, e Matteo Bisanti, Dipartimento di Biologia, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. I due studiosi hanno presentato questi giochi agli insegnanti presso MeMO, il Multicentro educativo di Modena: http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=2053.

E i contenuti?

.....

Preistoria Triviale

Mi capita spesso che un gruppo di insegnanti mi inviti a una lezione di didattica ludica, durante la quale mostro qualche esempio. In genere vedo volti soddisfatti, magari un po' timorosi di cimentarsi in classe; ma non manca mai il collega o la collega che socchiude gli occhi e mi rivolge un sorrisetto tirato. Quel modo di guardare significa: "Tutto bello, ma mancano i contenuti". E, esplicitando le accuse: "Dove stanno le informazioni riportate dal manuale? Dove stanno le definizioni di Paleolitico, Mesolitico, Neolitico? Come farà l'allievo a conoscere Erectus, Sapiens e la Rift Valley e tutto ciò che deve *sapere* della Preistoria?".

Al principio di questo libro ne abbiamo già parlato. Ora è il momento di chiarire alcuni punti e di fornire qualche proposta. Il primo dato da sottolineare è che i giochi non sono affatto sostitutivi del lavoro individuale né della lezione frontale. In nessuna parte di questo libro si sostiene che il manuale va abbandonato (semmai, va scelto bene, e nel caso corretto). Ma, una volta adottato, il libro va letto e studiato. Tutti sappiamo che non è molto educativo far comprare un libro e poi non adoperarlo. Accanto allo studio, che continueremo a chiamare "tradizionale", ma che mi piacerebbe chiamare "ognitempo", i giochi ci forniscono un soccorso potentissimo, come ho cercato di mostrare nel corso di questo libro: soprattutto nel campo delle "conoscenze difficili". Quelle che si farebbe molta fatica a spiegare e a far comprendere agli allievi. Ma ci aiuta, eccome, anche nel campo della memorizzazione. Alcuni gio-

chi, infatti, possono essere giocati più volte, anche in modo compulsivo. E questo favorisce indubbiamente le possibilità di ricordare.

Me ne resi conto vivamente quando un dirigente di Bergamo, molto esperto in questioni informatiche, realizzò una versione digitale di un gioco dell'oca che i miei studenti avevano ambientato nell'età moderna (del quale si parlerà a tempo debito). Erano i primi tempi dei computer a scuola. Vedevamo alternarsi nell'aula di informatica ragazzi incuriositi e sempre più attratti dallo schermo. Sopra ho esposto i miei dubbi sul valore educativo di questa modalità di gioco. Questi ragazzi erano sempre attaccati al computer. Giocavano una partita dopo l'altra. Fu allora che quel preside mi fece osservare che, dopo un po', avevano memorizzato le caselle e le informazioni storiche che vi erano contenute.

Il *Trivial Pursuit* è sicuramente uno di questi giochi. È uno dei successi mondiali dell'industria dell'*entertainment*, inventato da quattro giornalisti canadesi nel 1979 e commercializzato da Hasbro e Horn Abbot¹. Proviamo a immaginarne un'applicazione alla nostra disciplina. È un passatempo che ha dei vantaggi, sia perché, come abbiamo visto e come potrete provare, lo si può giocare molte volte; sia perché lo potrete adattare al programma che effettivamente avrete svolto, aggiungendo alle cartine che ho preparato quelle che faranno al caso nostro. La mia ipotesi didattica è molto semplice: se avrete fatto capire ai vostri allievi gli aspetti importanti della Preistoria, se li avrete fatti riflettere su alcuni documenti di quel periodo, e avrete loro insegnato che è bello interrogarsi sui fatti e sforzarsi di elaborare delle ipotesi credibili, allora, diventa interessante fissare alcune conoscenze, e concordare con i bambini che sono talmente importanti che è bene ricordarsene e dimostrare a tutti di saperle. Per la preistoria, come per qualsiasi periodo storico.

Il mazzo si compone di 14 Carte – Conoscenze stori-

che; e 10 Carte – Mestiere dello storico. Le prime sono simili a quelle del vero *Trivial*: hanno cioè un elenco di domande, divise in livelli, con le relative risposte. Le seconde, invece, riportano la foto di un documento e solo due domande.

Le carte “conoscenze” presentano quattro domande (il *Trivial* ne ha sei). Il gruppo che deve rispondere lancia il dado e ascolta dal gruppo avversario la domanda corrispondente (vedi lo schema sotto). Però può rinunciare e tentare l’azzardo della domanda eccezionale. Ecco lo schema delle domande con i relativi punti.

Carte “conoscenze”

Livello	punti	dado	Grado raggiunto e tipo di domanda
Primo	1	1-2	Bravo principiante. È la domanda elementare. Sa ciò che è indispensabile conoscere della Preistoria
Secondo	2	3-4	Studia con merito. Conosce le notizie che si trovano nel manuale o spiegate in classe
Terzo	3	5-6	Storico intelligente. Conosce aspetti particolari della Preistoria, che sfuggono ai compagni; ragiona sulle conoscenze e ne ricava delle conclusioni nuove
Eccezionale veramente	6	A scelta	Premio Nobel. Possiede notizie molto dettagliate, ricorda particolari, è capace di deduzioni molto difficili

Le carte “Mestiere dello storico”, invece, hanno una struttura particolare come abbiamo detto, e anche un valore diverso. Il disegno del documento è il suo elemento fondamentale. Esso va mostrato agli avversari, avendo cura di nascondere le domande riportate sotto l'immagine e, a maggior ragione, le risposte. Magari, sarà l'insegnante a provvedere a questa operazione. La prima domanda vale un punto. È molto facile. La seconda, dalla risposta più complicata, permette al gruppo che l'azzecca di far prigioniero un avversario, che da quel momento non potrà dare una mano ai suoi compagni; o di liberare un proprio compagno, fatto prigioniero precedentemente. Prima del gioco, perciò, l'insegnante predisporrà un angolo della classe, che verrà minacciosamente chiamato “La Prigione”.

Si gioca in gruppi, con la classe divisa in due squadre. Il mazzo è sulla cattedra. A turno un componente di un gruppo preleva la carta, la porta nel suo gruppo. Legge la domanda agli avversari. Questi rispondono. Chi ha letto la domanda, legge ad alta voce la risposta. L'insegnante/arbitro decide se è corretta e assegna i punti relativi. In caso di risposta sbagliata, si segna 0. Se capita una carta “documento”, dopo il riconoscimento della correttezza della risposta (che compete sempre all'insegnante), i gruppi discutono brevemente per scegliere l'avversario da far prigioniero o il compagno da liberare. La partita finisce quando terminano le carte. Oppure, si può continuare dopo averle rimescolate.

Potete aggiungere, alle carte che qui presento, delle vostre carte, ricavate dal vostro manuale o dalle vostre lezioni, da una visita a un museo o a un sito. Come ormai sappiamo, più si gioca, più i bambini avranno la possibilità di memorizzare le conoscenze, leggendo e rileggendo le carte. Non ci metteranno molto a capire che vince chi legge con attenzione le carte e fa tesoro delle risposte.

Il gioco va programmato verso la fine dell'anno, com'è ovvio. Poiché anche i volumi successivi avranno al termine delle carte analoghe, il mazzo comple-

to che si otterrà alla fine permetterà un evidente esercizio di ripasso e di rimemorizzazione della storia studiata nella primaria. Mescolando le carte dei vari periodi, quindi, si potrà tentare *Il grande gioco della Storia*

Per aggiungere le vostre carte, seguite queste semplici indicazioni, e tenete presente che potete aggiungere nelle risposte altre conoscenze, se le giudicate importanti. Non sarà male se, alla fine della partita, o di un campionato, inventerete la cerimonia di premiazione dello *Storico dell'anno*.

NOTE

¹ G. Dossena, *Enciclopedia dei giochi*, Utet, Torino 1999, III, pp. 1320 e ss., che ci informa che il nome del gioco vuol dire “a caccia di banalità”: comunque, non sarà questo il nostro caso. Il gioco ha moltissime varianti in commercio fra le quali non poteva mancare l'app per *smartphone*, con oltre mille domande (non è gratuita, però).

L'importante è la storia

.....

Sul racconto storico e sui feticci della pedagogia

Lo avete ben presente ormai, alla fine del gioco ci vuole un dopogioco. Proprio per questo ora è il momento della sistemazione delle idee e dei racconti, che soddisfi – per quanto brevemente – alle necessarie domande professionali: in quale quadro storico generale si possono inserire questi giochi? Vanno bene con ogni racconto storico? Quando è utile svolgerli? Tutti insieme, al momento della Preistoria? O più liberamente, nel corso del curriculum? Inoltre: quando si deve parlare di Preistoria ai bambini? E come si rapportano questi giochi alla questione, decisiva nella primaria e nella scuola dell'infanzia, dei prerequisiti al ragionamento storico?

La linea e il cespuglio. Un nuovo racconto di storia generale

I dopogiochi che ho presentato terminano quasi tutti, lo avrete notato, con un racconto. Una narrazione, infatti, consente di organizzare in una unità di senso problemi e fatti ed è essenziale per la memorizzazione. La storia generale, in fondo, è la narrazione contenitore di tutti i racconti dei quali un curriculum è intessuto. Per tale motivo, la questione della storia generale è vitale. Abbiamo già parlato del modello sbagliato (la linea evolutiva) e di quello corretto (il cespuglio dell'evoluzione). Ora è il momento di sottolineare come a ciascuno di questi modelli corrisponda un racconto di storia generale. Quello relativo all'evoluzione lineare è pressoché monopolistico nelle scuole. Sembra inossidabile, anzi si abbellisce, anno dopo anno, di protagonisti e particolari. Oggi è pieno zeppo di australopitechi, con l'immane Lucy, ai quali succede homo Habilis, che cedette il posto a Erectus e questi lasciò il campo finalmente a Sapiens (con la

parentesi di Neandertal, sfortunata, ma considerata insostituibile perché europea). Inoltre è dotato del corredo delle amigdale, dei *chopper*, della Rift Valley, di scene di vita quotidiana, con illustrazioni non di rado efficaci e belle. Insomma, è un dispositivo narrativo provvisto di tutto ciò che serve per accreditarlo come veritiero e aggiornato. Ricco ma sbagliato, puertroppo. Ne abbiamo già esaminato gli errori concettuali e fattuali più importanti. A questi aggiungiamo una conoscenza non detta, che gli allievi spesso assimilano implicitamente: che l'evoluzione sia un fatto che riguardi solo gli uomini e non le scimmie. Queste sono rimaste oggi com'erano milioni di anni fa, ne deducono sia pur illegittimamente. Da questa misconoscenza deriva il mito dell'"anello mancante". Un anello impossibile da scoprire, dal momento che scimmie e ominidi mutano insieme e insieme derivano da antenati comuni. Non discendiamo dalle scimmie, ci spiegano gli studiosi. Per questo motivo nessun "anello" ci può collegare a loro. Piuttosto, noi – scimmie e uomini – siamo fratelli e sorelle. E se non apprezzate tanta intimità, siamo cugini, ma molto stretti.

Lo chiameremo "il racconto di base dell'evoluzione umana". Quello tradizionale è facile e comprensibile. Si può arricchire di particolari e ci spiega che noi siamo al vertice del percorso evolutivo. Perciò ha successo. Solitamente, gli studiosi cercano di decostruire questo racconto mostrandone le pecche (e ho cercato fin qui di riassumere i loro ragionamenti). Tuttavia, ogni insegnante sa che questo non basta per vincere. A bambini non bastano i problemi – non solo a loro, per la verità. Anzi, bisognerebbe evitare di assuefarli al monotono "la questione è più complessa", con il quale ce la caviamo fin troppe volte. Ci vuole un racconto, che tenga insieme i nuovi fatti e i nuovi problemi in una vicenda significativa. E questo racconto, alternativo e più affidabile, dovrebbe avere caratteristiche simili a quello tradizionale: ampio, facile e con il potere di rispondere alla domanda: e noi, a che punto siamo dell'evoluzione?

Non è affatto agevole soddisfare questo bisogno di sapere, con la stessa efficacia e con la medesima sicurezza con la quale la tradizione aveva provveduto a rispondere. Al momento, dobbiamo accontentarci di soluzioni intermedie. *Piccole storie*, che danno conto di qualche aspetto del

complesso fenomeno della storia evolutiva dell'umanità e che potrebbero essere raccontate anche a bambini molto piccoli. Ad esempio:

Piccole storie

"Tanto e tanto tempo fa, nella foresta africana esistevano molte specie di scimmie. Alcune erano capaci di alzarsi sulle zampe posteriori. Potevano camminare. Potevano vivere raccogliendo il cibo che cresceva per terra. Non avevano bisogno, come tutte le altre scimmie, del cibo che si trova in alto, fra i rami degli alberi. Da quelle scimmie che sapevano camminare sono derivati i Gorilla, gli Scimpanzé e gli Uomini."

"Tanto e tanto tempo fa, dei violentissimi terremoti spaccarono l'Africa. Un profondo crepaccio la separò in due terre molto diverse fra di loro. Da una parte vi era la foresta, piena di alberi; dall'altra vi era la savana, una pianura con pochi alberi. Gli animali si divisero. Alcuni si adattarono alla vita della foresta; altri alla vita della savana..."

"Tanto e tanto tempo fa, gli uomini abitavano soltanto l'Africa. Nel resto del mondo vi era ogni specie di animali: feroci e mansueti; grandi e piccoli; mangiatori di carne e mangiatori di erba. Gli uomini, allora, cominciarono a uscire dall'Africa e, lentamente, anno dopo anno, popolarono tutto il mondo."

"Oggi ci sono molte specie di scimmie, ma una sola specie umana. Tanto e tanto tempo fa non era così. Le specie umane erano una trentina. Erano molto diverse tra di loro. Noi chiamiamo quelle specie "gli ominidi". Alcuni ominidi erano molto bassi. Erano capaci di arrampicarsi velocemente sugli alberi; altri mangiavano solo semi e vegetali. Avevano dei denti fortissimi e piatti per triturarli bene, come le mucche. Altri, invece, erano alti, sapevano camminare e correre e cacciavano molto bene. Con il tempo le specie degli ominidi sono scomparse tutte. Ne è rimasta solo una, noi."

Penso che storie di questo genere, che non abbiano la pretesa della completezza, possano precostituire, pezzo per pezzo, il mosaico concettuale e narrativo della storia evolutiva; possano aiutare gli allievi a familiarizzare con questa realtà, talmente centrale nell'esistenza dell'uomo, che la scuola non può rinunciare a insegnarla. Credo che possano essere lette agli allievi, in modo da costituire, poco per volta, la cornice storica, all'interno della quale incastonare il gioco o un'altra attività. Poi, alla fine, quando verrà il momento giusto, si potrà tentare con un racconto più complessivo, magari ispirandosi a questa "semplificazione intermedia".

Il racconto di base dell'evoluzione umana

Tanto e tanto tempo fa, più di otto milioni di anni fa, nelle foreste africane abitavano decine e decine di tipi di scimmie. Alcune vivevano solo fra i rami degli alberi. Mangiavano frutti, foglie e ramoscelli. Altre, invece, scendevano a terra, per raccogliere i frutti che cadevano e cercare altre piante da mangiare. Queste scimmie sapevano alzarsi in piedi e sapevano camminare con le zampe posteriori. Erano scimmie bipedi.

Otto milioni di anni fa, la foresta africana venne spaccata in due da un lunghissimo e profondo crepaccio: la Rift Valley. Una parte della foresta diventò arida. Pioveva poco e il sole era molto forte. Era la savana. Un'altra parte, invece, continuò ad essere bagnata dalle piogge. In questa foresta umida, la vita continuò come prima. Nella savana arida, invece, gli alberi erano molto di meno. C'erano cespugli e erba alta. Era un ambiente nuovo. Qui andarono a vivere molte scimmie bipedi.

Nel vecchio ambiente, le scimmie continuavano a vivere come prima. Nel nuovo ambiente, invece, dovevano adattarsi ad una situazione che non conoscevano. Le scimmie che camminavano meglio erano quelle più favorite. Da queste si evolsero due nuovi tipi di viventi. Da una parte, gli scimpanzé. Dall'altra gli australopitechi. Circa quattro milioni di anni fa, evolsero in Africa cinque specie di australopitechi. Questi erano alti poco più di un metro. Avevano le mani prensili e le braccia lunghe. Perciò potevano arrampicarsi con facilità. Sapevano camminare, ma non come noi. Poggiavano il bordo esterno del piede. Perciò, quando volevano andare veloci, non correvano come noi, ma galoppavano usando le mani e i piedi, a quattro zampe come fanno gli scimpanzé. Gli australopitechi sapevano adoperare strumenti di legno e di pietra. Essi erano ominidi, cioè animali simili all'uomo.

Circa tre milioni di anni fa, il clima diventò ancora più secco. Gli alberi nella savana diminuirono ancora. Erano talmente pochi, che non erano più un comodo rifugio per sfuggire ai predatori. Comparvero, allora, due nuove specie di ominidi: i parantropi e gli homo. Anche questi erano a loro volta suddivisi in tanti tipi diversi. I parantropi avevano mascelle robuste, erano bassi e forti. Erano vegetariani. Invece, gli homo, un po' più alti, snelli, con le mascelle più sottili. A differenza dei parantropi, homo mangiava di tutto: piante, frutti, radici, vermi. Mangiava carne, se riusciva a cacciare, oppure la

rubava ai leopardi e ai leoni, o divorava le carogne lasciate nella savana.

Circa due milioni di anni fa, gli alberi della savana si diradarono ancora. Nel nuovo ambiente era favorito chi sapeva camminare e correre: *Homo ergaster*. Questo nuovo tipo di ominide era alto (circa un metro e ottanta). Aveva gambe lunghe e piedi come i nostri. Era capace di percorrere lunghe distanze. Quando il cibo terminava in un luogo, si spostava in un altro. Aveva un cervello più sviluppato degli altri ominidi. Perciò era capace di costruire strumenti di tipo nuovo, come le bifacciali. Si adattava ad ogni tipo di ambiente, perché sapeva costruire nuovi tipi di nicchie ecologiche. Molte bande di *Ergaster* lasciarono l'Africa e si diffusero per tutta l'Asia e in Europa.

Da due milioni di anni, dunque, gli ominidi hanno popolato tutto l'antico continente (Africa, Europa e Asia). Perciò, l'evoluzione umana, che fino a quel momento si era realizzata solo in Africa, si sviluppò anche in Asia e in Europa. E, nei nuovi ambienti, i tipi di homo si moltiplicarono: si formarono diverse varietà tipi di *Erectus*, in Cina e in Asia sudorientale; l'uomo di *Dmanisi* in Georgia; *Homo antecessor* in Europa; *Homo heidelbergensis* in Africa e in Europa; *Neandertal* in Europa; *Denisova* in Asia centrale. Insomma, la famiglia degli homo era molto numerosa, un milione di anni fa. Circa duecentomila anni fa evolse un nuovo tipo di homo. Aveva la faccia piatta e il cervello più grosso. Sapeva organizzarsi in grosse bande numerose, capaci di cacciare in modo molto efficace. Sapeva costruire tanti strumenti nuovi. Sapeva dipingere e sapeva navigare. Era *Homo sapiens*. Non conosciamo il luogo dove si formò. Probabilmente in Etiopia. Circa ottantamila anni fa, delle bande di *Sapiens* migrarono dall'Africa (probabilmente a seguito di una catastrofe climatica) e cominciarono a espandersi nel resto del mondo.

In alcune regioni non ci furono altri homo: in America o in Oceania. Quindi erano i primi colonizzatori umani. Altri continenti, invece, erano già popolati da specie umane. Forse pacificamente, forse con guerre e uccisioni, quelle specie sparirono, una dopo l'altra e, da circa trentamila anni a questa parte, *Homo sapiens* è l'unico superstite della grande famiglia degli ominidi.

STRATEGIE DI NARRAZIONE DIVULGATIVA

Un modello di questo tipo di narrazione è A. Salza, *Ominidi*, Giunti, Firenze 1999, dove si troveranno gli episodi del bambino di Taung e del ragazzo del Turkana. Altri modelli utili: J. Clottes, *La preistoria spiegata ai miei nipoti*, Archinto, Milano 2002. Si tengano presenti i libri di G. Manzi, *L'evoluzione umana*, e *Homo Sapiens*, entrambi del Mulino (Bologna), rispettivamente 2005 e 2007). E molto utile può rivelarsi il catalogo del British Museum, tradotto in Italia alcuni anni fa: *L'uomo nell'evoluzione*, Editori Riuniti – Cambridge University Press, 1982: purtroppo assai vecchio, come altre opere letterarie, peraltro straordinarie, come A. Moravia, *Storie della preistoria*, Bompiani, Milano 1982. Purtroppo, la rapidità con la quale le discipline preistoriche si rinnovano, obbliga ad un aggiornamento continuo. Una guida per un'utilizzazione strutturata di questo tipo di letteratura si trova in A. Gnisci e G. Cipollari (a cura di), *Una ricerca a prova d'aula*, edizioni la meridiana, Molfetta 2012. Ho seguito nella costruzione della traccia narrativa: P. Picq, *Au commencement était l'homme*, Odile Jacob, Paris 2003, e sono alla ricerca, nel panorama italiano, del corrispettivo di A. Béchétré e L. Sabathie, *La préhistoire, comme c'était?*, Belin, Paris 2006: un libro per bambini splendidamente illustrato e ben scandito nella sua progressione essenziale narrativa e concettuale.

Avrete notato che si tratta di un racconto volutamente non problematico, come deve essere per una narrazione che voglia avere un minimo di speranza di attrarre il lettore o l'ascoltatore. Infatti, lo scopo di queste strutture narrative non è tanto quello di spiegare, quanto quello di raccogliere in un comparto mentale unitario i modelli e le spiegazioni, che saranno il frutto di altre attività, fra le quali, appunto, quelle ludiche (o per meglio dire, sono strutture narrative che dovrebbero interagire con l'intera enciclopedia posseduta dal lettore). E, infatti, avrete sicuramente individuato i punti dove inserire, ad esempio, il gioco dei *Quarantaquattro gatti*, o gli altri, elaborati dal gruppo di Bisanti (*Evoluzione con la matita*); i punti dove starebbero benissimo i diversi giochi sugli animali, della caccia itinerante, quelli sul concetto di nicchia e, infine, le attività relative ai sapiens (lo scambio, il potere), ecc.

Se si studiano le **STRATEGIE DI NARRAZIONE DIVULGATIVA** dei paleoantropologi, si vede, infatti, che lo schema generale (il racconto di base) è continuamente inframmezzato da descrizioni di scavi, da quadri ambientali, da episodi e aneddoti, o da "piccole storie", come quella del bambino di Taung, il piccolo di australopiteco africano, che fu rapito da un'aquila; oppure del giovane del Turkana, il ragazzo ergaster che morì affogato nel lago, preda di una febbre violenta.

Oltre i feticci, la storia

Abbiamo accennato, qua e là, ad alcuni tipi di stereotipi che affliggono la specie dei docenti. Non riguardano la storia, quanto piuttosto il loro lavoro. Abbiamo ricordato, perciò, gli stereotipi dell'insegnamento del tempo o quelli dell'astrazione. Sono feticci che sovrastano i cinque anni dalla scuola dell'infanzia fino alla quarta primaria e li confinano nel limbo dei prerequisiti. Non si può fare storia, è l'*opinio communis*, con bambini così piccoli. Possiamo solo prepararli agli studi successivi, allestendo con pazienza certosina ora il concetto di successione, ora quello di durata, ora il concetto di documento, ora quello di causa/effetto, e via lavorando sul vissuto e sul vicino, che sono gli unici argomenti riconosciuti. "Guai alle

discipline, soprattutto se precoci”, è il mantra di questo fondamentalismo pedagogico.

Ora, qui non voglio negare l'importanza e la necessità di lavorare su oggetti familiari, su contesti che l'allievo maneggia con facilità. Sono territori fertilissimi e utili. Contesto però vivamente l'esclusione preventiva di ogni altro tipo di argomento, a partire da quelli storici. È una presa di posizione in contrasto con l'evidenza e il buon senso: i bambini già conoscono molto, soprattutto della Preistoria. Ne abbiamo parlato a lungo all'inizio di questo libro. La preistoria è già un argomento molto familiare e, quindi, si perde una magnifica occasione, se non ne approfittiamo per “rilavorarlo” in classe, con qualche attività, qualche gioco e, man mano, lo strutturiamo saldamente con racconti sempre più complessi. Sì: ma quando, chiederete? Tutto nella terza? E proprio questo interrogativo (che mi sono sentito rivolgere da professori e da editori per molti anni) rivela la persistenza di uno stereotipo didattico, talmente accecante da impedire di leggere i programmi che, dal 1985 (anno della riforma Falcucci) con la sola eccezione, di brevissima durata, del programma Moratti (2003-2007), lasciano liberi i docenti della primaria e dell'infanzia di scegliere gli argomenti di studio. Libertà assoluta per la Falcucci, regolata dal programma Fioroni, che faceva iniziare la storia generale in quarta (e non in quella terza, concepita dalla Moratti come una sorta di “giardino d'infanzia della preistoria”, infantilizzata e trasformata essa stessa nella fabbrica dei prerequisiti. Preistoria, appunto. Prima della storia, come vuole uno stereotipo ben radicato nella nostra cultura.

Dunque, argomenti, fatti, episodi, storielle, laboratori, visite a siti e giochi di argomento preistorico possono essere programmati liberamente nel quinquennio composto da scuola dell'infanzia e dai primi tre anni delle elementari. E, per quanto riguarda molti di questi giochi e di queste attività, così è stato: ad esempio, i racconti che chiudono *Lost in Prehistory*, o il racconto animato di uomini, leoni e iene, sono stati a lungo testati in classi di prima e seconda primaria. I bambini li capivano, ci prendevano gusto a giocarci. E, allora, perché non approfittarne?

Lo sappiamo: ascoltando questi racconti, i bambini non capiranno ogni sfumatura concettuale. Ne abbiamo elen-




























cato e studiato le difficoltà, derivanti dalla distanza fra il discorso scientifico e quello quotidiano: il concetto di evoluzione, di nicchia, di adattamento, e poi ancora, il concetto di selezione; fino ad arrivare ai concetti più elementari, come quello di “animale”, o di preda/predatore; per non parlare di quelli relativi al tempo o ai documenti. Occorre che il docente conservi la sua freddezza ed eviti di trasformare queste difficoltà in feticci. È importante che lui si renda conto di questi problemi di percezione, delle misconoscenze e degli stereotipi e che, man mano, li riprenda e li rielabori. Ma guai, se diventassero gli spauracchi che impediscono di raccontare la storia. Se un racconto è bello e affascinante, perché privarne gli allievi? Se il bambino accede a un primo livello di comprensione che lo attira e lo incuriosisce, perché non farlo cadere nella spettacolare trappola narrativa della storia? Noi sappiamo che un bambino ignora del tutto le tematiche connesse con Cappuccetto Rosso, le funzioni delle fiabe e non ha la minima idea di Wladimir Propp. Ma non per questo gli togliamo il piacere di ascoltare fiabe, novelle, favole e miti. Sono belle, diciamo, e lo consideriamo (giustamente) un buon motivo. Noi sappiamo che ci sono pochi depositi tanto ricchi di **RACCONTI PIACEVOLI** e di fascino, come la preistoria. Sfruttiamoli. Tanto più che non contengono favole, ma parlano di noi.

RACCONTI PIACEVOLI Nel 1990, quando dopo una lunga battaglia, la preistoria fu accolta finalmente nel curriculum inglese, l'archeologo Peter Stone ne celebrò le sue sette, magnifiche, utilità didattiche. Scrisse, fra l'altro, dei laboratori di archeologia sperimentale, del possibile lavoro didattico su documenti e siti locali, della felicità con la quale anche i bambini possono lanciarsi in ipotesi accettabili, del fatto che la preistoria è un campo naturale di incroci interdisciplinari e che abbraccia la parte più lunga e più condivisa della storia umana e, naturalmente, del fascino dei suoi racconti. *The Magnificent Seven: Reasons for Teaching Prehistory*, in "Teaching History", 1992, pp. 8-13.

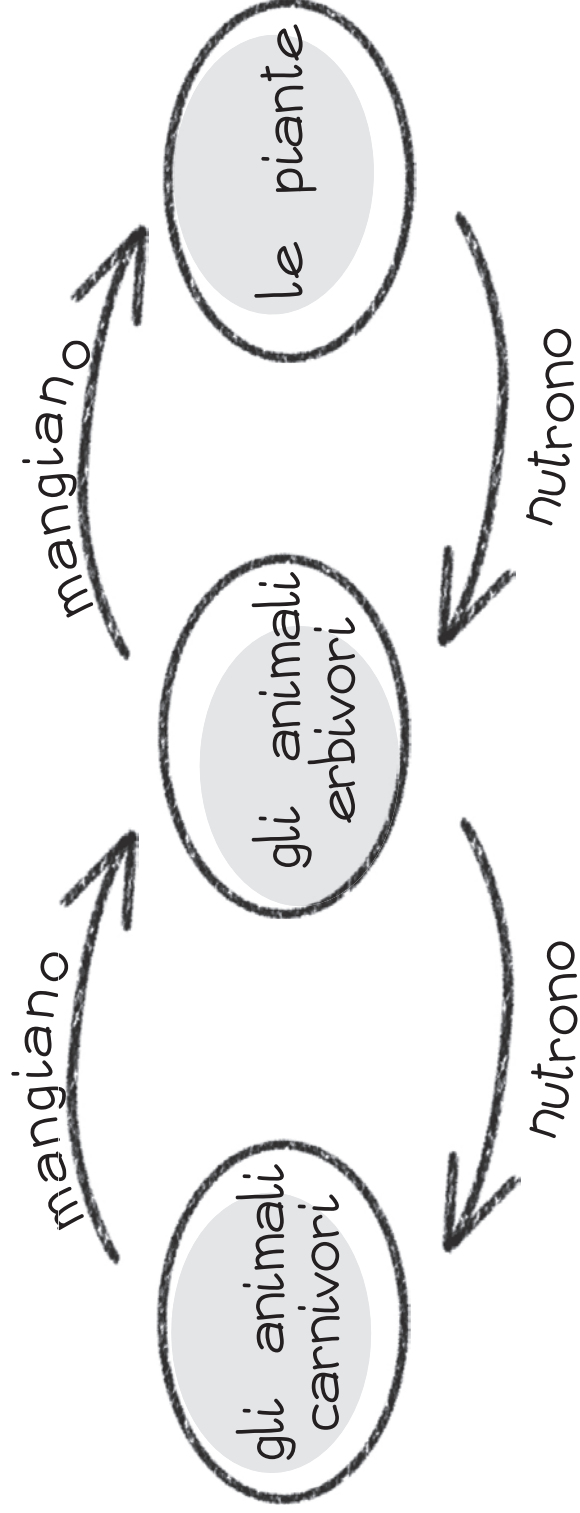
Appendice

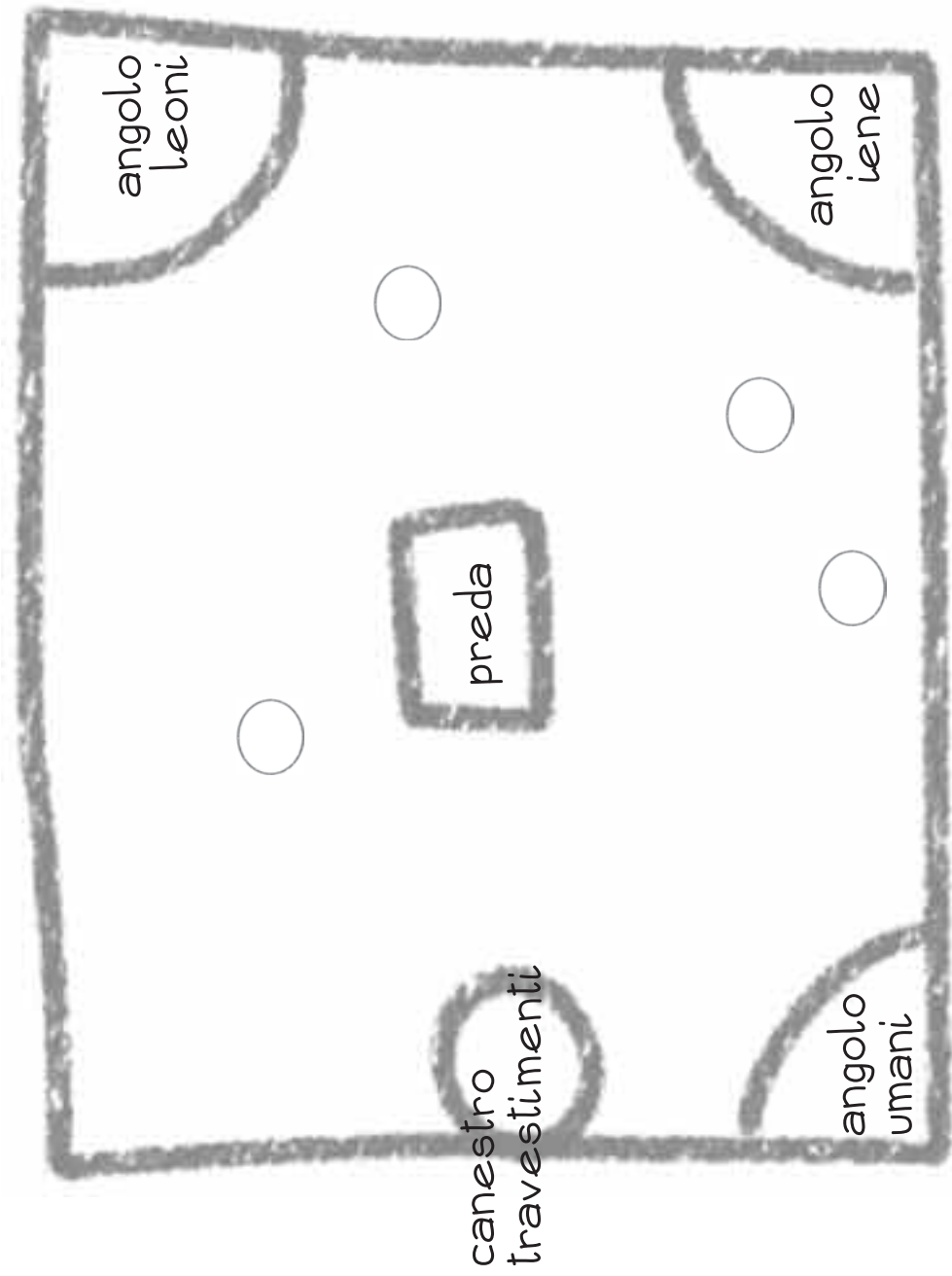
materiali di gioco

PARTENZA

La montagna			
			
			
			
			
			
			
			
			

PARTENZA





ANIMALE	PREDA	TECNICHE O MEZZI PER PROCACCIARSI IL CIBO	PREDATORE	TECNICHE O MEZZI PER SFUGGIRE AL PREDATORE	DOVE VIVE
antilope	vegetali	denti per tritare	felini e canidi	olfatto, udito, gruppo fuga	savana, deserto, foresta, montagna
aquila (e altri rapaci)	piccoli mammiferi, rettili (serpenti e altri)	vista acuta, volo rapido, becco, speroni			montagna, bosco, pianura
bue (e altri bovini)	vegetali	denti per tritare	felini e canidi	corni, zoccoli, gruppo, fuga	pianura
cane (e altri canidi come la volpe, il lupo, lo sciacallo, la iena, il dingo)	animali erbivori	attacco di gruppo, denti	grossi felini	gruppo, denti	pianura, montagna, savana, bosco
cavallo (e altri equini come la zebra, l'asino, l'onagro)	vegetali	denti per tritare	felini e canidi	fuga, zoccoli, gruppo	pianura, savana
Cinghiale	ghiande e piccoli animali	olfatto, udito, zanne	felini e canidi	zanne	bosco, luoghi paludosi
dromedario e cammello	vegetali	denti per tritare	grandi felini	fuga	steppa, deserto
farfalla	nettare dei fiori	proboscide	uccelli, altri insetti, rettili	colori mimetici e volo irregolare	bosco, savana, montagna, pianura
formica	resti vegetali e animali, altri insetti	tenaglie e veleno	uccelli, formichieri	veleno urticante	bosco, savana, montagna, pianura
foca	pesci, crostacei	velocità di nuoto	orso	velocità di nuoto	mari freddi
giraffa	foglie degli alberi	collo lungo	grandi felini	zoccoli, fuga, dimensioni	savana
leone (e altri felini come il leopardo, la pantera, la tigre, ecc.)	altri animali erbivori e carnivori	denti, artigli, velocità, forza			savana, foresta, montagna, pianura
lepre (e altri roditori come la marmotta e il castoreo)	vegetali	denti incisivi	felini e canidi	udito, olfatto, fuga, nascondigli, gruppo	montagna, pianura, bosco
orso	vegetali e altri animali	forza, artigli, zanne			mare, bosco, montagna
pecora (e altri ovini come la capra)	vegetali	denti per tritare	felini e canidi	gruppo, fuga	savana, pianura, montagna
quaglia (e altri uccelli non rapaci)	insetti, vermi, semi	becco	uccelli rapaci, serpenti, felini	volo, nascondigli	pianura, bosco, montagna
scimmia	frutta e insetti	agilità, zampe, denti, attività in gruppo	felini, canidi e serpenti	gruppo, agilità, denti	bosco, savana
serpente non velenoso	animali di piccola e media stazza	forza, rapidità e silenziosità	altri serpenti, altri animali carnivori, uccelli rapaci	forza, nascondigli, colori mimetici	bosco, pianura, montagna
serpente velenoso	animali di piccola stazza	veleno	altri serpenti, uccelli rapaci	veleno, nascondigli, colori mimetici	bosco, pianura, montagna
larve	resti di animali e vegetali	bocca, ventosa	vermi, uccelli, insetti, scimmie	nascondigli, colori mimetici	bosco, pianura, montagna, mare, ecc.



LA SAVANA

Il gruppo abita una pianura molto ampia,
con una vegetazione scarsa.
Ci sono alberi grandissimi, ma sono molto pochi.
Una parte del territorio è un deserto pietroso.
Non ci sono fiumi. Durante la stagione
delle piogge la savana è verde.
Voi siete cacciatori e raccoglitori.
Conoscete l'uso del fuoco e sapete usare
pietre taglienti. Siete i soli popoli
capaci di trovare erbe rare, velenose e medicinali.



LA COSTA

Il gruppo vive in una piccola pianura
sulla riva del mare. La riva in alcuni punti
è sabbiosa, in altri è rocciosa.
La vegetazione non è molto ricca,
ma è abbastanza varia.
Il mare rende il clima mite.
Voi siete dei cacciatori e raccoglitori.
Conoscete l'uso del fuoco, sapete usare
pietre taglienti, ma non sapete navigare.
Siete i soli popoli in grado di raccogliere il sale.



LA FORESTA

La vegetazione è molto fitta. Ci sono alberi e animali di ogni tipo. E' attraversata da un fiume ampio e ricco di pesci. Voi abitiate in una radura. Siete cacciatori e raccoglitori. Conoscete il fuoco, sapete usare pietre taglienti e sapete navigare con piroghe scavate nel tronco degli alberi. Siete i soli a disporre delle piume coloratissime degli uccelli.



LA MONTAGNA

Il versante della montagna ha dei prati e dei boschi. Più in alto non cresce nulla. Si trovano solo ghiacciai, dai quali sgorgano ruscelli e fiumi. La notte e l'inverno fa molto freddo. Voi siete cacciatori e raccoglitori. Conoscete il fuoco e sapete usare pietre taglienti. Presso di voi si trova la selce migliore per fare coltelli e punte di lancia.

Carte/Conoscenze storiche

1. Paleolitico. La parola

Domande

1. La parola "Paleolitico" viene da una lingua antica. Quale?
2. Che cosa vuol dire "Paleolitico"?
3. Come si traduce in antico greco "Pietra antica"?
4. Quando fu inventato il termine "Paleolitico"?

Risposte

1. Greco
2. "Pietra antica"
3. Palaios Lithos
4. nel 1800

2. Neolitico. La parola

Domande

1. La parola "Neolitico" viene da una lingua antica. Quale?
2. Che cosa vuol dire la parola "Neolitico"?
3. Come si traduce in greco antico "Pietra Nuova"?
4. Quando fu inventato il termine "Neolitico"?

Risposte

1. Il greco
2. "Pietra Nuova"
3. "Neos lithos"
4. Nel 1800

3. Mesolitico. La parola

Domande

1. La parola "Mesolitico" viene da una lingua antica. Quale?
2. Che cosa vuol dire la parola "Mesolitico"?
3. Come si traduce in greco "Pietra di Mezzo"?
4. Quando fu inventato il termine "Mesolitico"?

Risposte

1. Greco
2. "Pietra di Mezzo"
3. Mesos lithos
4. Nel 1800

4. Paleolitico, Mesolitico, Neolitico. I tempi.

Domande

1. Quale viene prima dei tre periodi della preistoria?
2. Quale dei tre periodi della preistoria è il più recente?
3. Quale dei tre periodi della preistoria è durato più a lungo?
4. Quanto tempo fa iniziò il Neolitico?

Risposte

1. Il Paleolitico
2. Il Neolitico
3. Il Paleolitico
4. circa 10 mila anni fa

5. Le materie prime usate nel Paleolitico

Domande

1. E' vero che le pietre erano gli unici strumenti che si usavano nel Paleolitico?
2. E' vero che nel Paleolitico gli uomini sapevano lavorare solo pietre?
3. Con quali materie gli uomini del Paleolitico fabbricavano i loro strumenti?
4. Perché si sono rimaste solo le pietre, del periodo chiamato il Paleolitico?

Risposte

1. No
2. NO
3. Con le pietre, il legno, la pelle
4. Perché con il tempo gli strumenti di legno e di pelle si sono distrutti

6. La tecnologia del Paleolitico

Domande

1. I gruppi umani impararono a usare il fuoco nel Paleolitico o nel Neolitico?
2. I gruppi umani impararono a coltivare la terra nel Paleolitico, nel Mesolitico o nel Neolitico?
3. Nel Paleolitico i gruppi umani sapevano ripararsi solo nelle grotte?
4. Come si chiama l'arte di aggiungere i manici alle pietre, per fabbricare strumenti complessi, come le lance?

Risposte

1. Nel Paleolitico
2. Nel Neolitico
3. No. Questo è uno stereotipo. Conoscevano bene l'arte di costruirsi dei ripari e delle capanne
4. Immanicatura

7. La lavorazione della pietra nel Paleolitico

Domande

1. Gli uomini del paleolitico si servivano delle pietre che trovavano per terra, senza lavorarle?
2. Perché gli uomini del paleolitico scheggiavano le pietre?
3. E' vero che per ottenere una pietra lavorata gli uomini del paleolitico la scheggiavano e poi gettavano le schegge?
4. Qual è il nome scientifico dell'amigdala, il tipico strumento di pietra a forma di mandorla?

Risposte

1. No, le raccoglievano e le lavoravano in tanti modi diversi
2. Per ottenere gli strumenti
3. No, questo è uno degli stereotipi che tutti ripetono. Lo strumento più utile era proprio la scheggia
4. La "bifacciale". Si chiama così perché ha due facce uguali.

8. L'uso del legno nel Paleolitico

Domande

1. Gli uomini del Paleolitico preferivano usare strumenti di pietra, perché sono più duri del legno?
2. Gli strumenti di legno più usati nel paleolitico erano bastoni per scavare e lance per colpire gli animali?
3. Nel Paleolitico il legno veniva usato solo per fabbricare armi, come le lance?
4. Come si chiama la slitta a mano, che probabilmente veniva usata nel Paleolitico per trasportare oggetti?

Risposte

1. No. Per niente. Sapevano lavorare anche il legno per fabbricare molte specie di strumenti
2. Probabilmente sì. Ma il legno veniva usato anche per altri strumenti
3. No. Fabbricavano anche bastoni da scavo, capanne e ripari, slitte
4. *Travois*. Questa è una parola indiana, perché le popolazioni americane usavano una slitta simile, trascinata però dai cavalli

9. La caccia nel paleolitico

Domande

1. Gli uomini del paleolitico combattevano contro i dinosauri?
2. Gli uomini del paleolitico sapevano cacciare i grandi mammiferi?
3. Gli uomini del paleolitico sapevano costruire trappole per animali?
4. E' vero che la tigre dai denti a sciabola scomparve, perché furono tutte uccise dai cacciatori paleolitici?

Risposte

1. Ah! Ah!!! Se hai risposto sì, hai fatto un gravissimo errore! I dinosauri si sono estinti quasi 56 milioni di anni prima che si evollesse l'uomo
2. Certamente! Sapevano cacciare mammoth, ippotami, antilopi, bovidi. Ma sapevano cacciare anche animali più piccoli e meno pericolosi.
3. Erano bravissimi nel costruire trappole di ogni genere, verso le quali spingevano gli animali, in modo che rimanessero intrappolati
4. No. Certamente cercavano di difendersi dalle tigri a sciabola, come dagli altri grandi predatori. Tuttavia, queste scomparvero perché gli umani erano cacciatori talmente bravi che agli altri predatori rimaneva poco da mangiare.

10. L'alimentazione nel Paleolitico

Domande

1. Nel paleolitico si mangiava solo carne, perché i preistorici erano grandi cacciatori?
2. Nel Paleolitico si mangiavano cibi vegetali?
3. E' vero che la vita della preistoria era talmente dura, che non c'era mai un momento di riposo per i cacciatori e raccoglitori?
4. Come si chiama il tipo di sfruttamento del territorio dei cacciatori e raccoglitori paleolitici?

Risposte

1. NO. Questo lo pensano in molti. Ma nella preistoria si mangiava di tutto.
2. SI. Soprattutto le donne erano specializzate nella raccolta di cibi vegetali
3. NO. Anzi, quando cacciavano un grande animale, c'era carne in abbondanza per tutti e, quindi, tutti si riposavano per più giorni nell'accampamento
4. Itinerante. Vuol dire che quando esaurivano le risorse in una certa zona, si spostavano in quella vicina.

11. Differenze di genere e di generazione nel Paleolitico

Domande

1. Il capo di una banda di cacciatori e raccoglitori era sempre il cacciatore più forte?
2. Qual era, di solito, il ruolo delle donne?
3. Quali erano i compiti dei bambini in una banda di cacciatori e raccoglitori?
4. Perché la divisione fra uomini e donne era importante nell'organizzazione di una banda di cacciatori e raccoglitori?

Risposte

1. NO. Non sempre il capo era il cacciatore più forte. Poteva essere la persona più anziana. Ma spesso la banda non aveva un capo fisso, perché lo cambiava a seconda delle circostanze
2. Normalmente erano dedicate alla raccolta del cibo, ma all'occasione potevano cacciare piccoli animali oppure collaborare alla caccia collettiva della banda.
3. I bambini potevano aiutare le donne nella raccolta dei vegetali oppure occuparsi della caccia di piccoli animali, presso l'accampamento. Ma il loro compito principale era quello di imparare dagli adulti.
4. Perché il lavoro veniva diviso in modo razionale fra maschi e femmine.

12. L'arte nel Paleolitico

Domande

1. Che cosa amavano dipingere i pittori paleolitici?
2. Nel paleolitico si dipingevano soltanto le pareti delle grotte?
3. Per quali motivi venivano dipinti gli animali nelle pareti delle grotte?
4. Perché di tutte le pitture paleolitiche ci sono rimaste solo quelle delle caverne?

Risposte

1. Soprattutto animali. Qualche volta anche gli uomini. Quasi mai le piante
2. No. Dipingevano anche oggetti e sicuramente si dipingevano anche il corpo
3. Ci sono molte ipotesi. Alcuni dicono che lo facevano come rito magico, prima di andare a caccia; altri dicono che erano ritratti di animali che essi vedevano; altri dicono che erano dipinti che facevano dopo la caccia, per ritrarre le loro prede; altri sostengono che erano animali fantastici che essi vedevano quando erano in trance.
4. Perché le grotte erano ambienti riparati, dove le pitture si sono potute conservare per tanto tempo. Tutte le altre pitture sono scomparse.

13. L'arte nel Paleolitico

Domande

1. E' vero che le grotte dipinte si trovano solo in Europa?
2. Dove si trovano le grotte paleolitiche più famose della Spagna?
3. Quali grotte sono chiamate la "cappella sistina della preistoria"?
4. Presso Palermo si trovano dei graffiti paleolitici. Come si chiama questa caverna?

Risposte

1. No. Si trovano dipinti anche in Africa e sono molto famosi quelli australiani
2. ad Altamira
3. Le grotte di Lascaux (pronuncia Lascò)
4. E' la grotta dell'Addaura

14. Religione e culti nel Paleolitico

Domande

1. Gli uomini del Paleolitico seppellivano i loro morti?
2. In Italia si trovano delle sepolture paleolitiche?
3. Le sepolture del Paleolitico ci fanno capire qualcosa della religione di quel tempo?
4. Com'è chiamato dagli storici il giovane sepolto nella caverna delle Arene Candide, in Liguria?

Risposte

1. Sì. Le sepolture più antiche risalgono a quasi 80 mila anni fa
2. Sì. In Italia sono state scoperte molte sepolture neolitiche
3. Dallo studio delle sepolture noi capiamo qualcosa del culto dei morti nel paleolitico. Probabilmente quegli uomini pensavano che i morti continuassero a vivere, perché li seppellivano con oggetti di uso quotidiano, cibi, armi e gioielli.
4. *Il giovane principe*. Si tratta di un ragazzo di circa 18 anni che venne ucciso con un colpo al mento.

Carte/mestiere dello storico

1. Immagine (Chopper)



Domande

1. Come si chiama questo documento?
2. A che cosa serviva?

Risposte

1. Chopper (pronuncia. Ciòpper)
- Il Aveva diversi usi: rompere le ossa per succhiare il midollo, tagliare. Se ne ricavano schegge taglientissime

2. Immagine (scheggia)



Domande

1. Come si chiama questo strumento?
2. A che cosa serviva?

Risposte:

1. Scheggia
2. Era uno strumento taglientissimo. Con le schegge si tagliava la pelle degli animali, si tagliavano i pezzi di carne da portare via e da mangiare

3. Immagine (bifacciale)



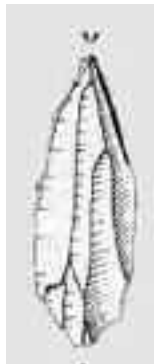
Domande:

1. Come si chiama questo strumento?
2. A che cosa serviva?

Risposte:

1. Bifacciale oppure Amigdala (con l'accento sulla i)
2. Gli archeologi non sono certi del suo uso. Alcuni ritengono che servisse per tagliare e rompere. Altri, invece, che fosse un oggetto simbolico.

4. Immagine (bulino)



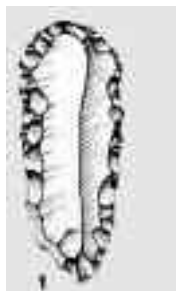
Domande:

1. Come si chiama questo strumento stretto, lungo e appuntito?
2. A che cosa serviva?

Risposte:

1. Bulino
2. A fare dei buchi o nella pelle degli animali, oppure in altri materiali, come il legno

5. Immagine (raschiatoio)



Domande

1. Come si chiamava questo oggetto, piccolo, piatto e con il bordo tagliente?
2. A che cosa serviva?

Risposte

1. Raschiatoio o Grattatoio
- Il: a lisciare la pelle. Quando l'animale veniva scuoiato, restavano attaccati alla pelle dei pezzi di carne. Per usare la pelle occorreva perciò raschiarla accuratamente, in modo da toglierli e renderla liscia

6. Immagine (arnione)



Domande:

1. Come si chiama questo oggetto?
2. A che cosa serviva?

Risposte:

1. E' un arnione, un blocco di selce che si trova in natura
2. Dalla selce gli uomini della preistoria ricavavano le schegge e gli strumenti più taglienti

7. Immagine (Sepoltura)



Domande:

1. Perché gli studiosi studiano le sepolture preistoriche?
2. Come si chiama lo studio degli scheletri che si trovano nelle sepolture?

Risposte

1. Per molti scopi. I principali sono: conoscere i riti funebri e la religiosità della preistoria; conoscere la tecnologia di quel periodo; conoscere l'aspetto fisico e l'alimentazione dei preistorici.
2. Tafonomia (con l'accento sulla i)

8. Immagine (Archeologo, qui è Mary Leakey)



Domande:

1. come si chiama chi studia la preistoria?
2. Dove trova i suoi documenti l'archeologo?

Risposte:

1. L'archeologo
2. Scavando

9. Immagine (Charles Darwin)



Domande:

1. Questo studioso ha scoperto l'evoluzione. Come si chiama?
2. Quando pubblicò il libro L'origine delle specie nel quale spiegava l'evoluzione?

Risposte

1. Charles Darwin (pronuncia Dàruin)
2. nel 1858

10. Immagine (Lucy)



Domande:

1. Questa è l'immagine di Lucy, uno dei primi ominidi. Dove fu trovato?
2. A quale specie di ominide appartiene Lucy?

Risposte:

1. In Africa, e in particolare in Etiopia, nel territorio degli Afar
2. Australopithecus Afarensis

Bibliografia

- AA.VV., *L'uomo nell'evoluzione*, Editori Riuniti, Cambridge University Press, 1982
- AA.VV., *Teaching About Evolution and the Nature of Science*, scaricabile liberamente da www.nap.edu/catalog/5787.html
- Aiello A.M., Bombi S., *Studi sociali e conoscenze economiche. Un curriculum per la scuola elementare*, La nuova Italia, Firenze 1987
- Barman C., Barman N.N., Newhouse K., Goldston M.J., *Students' Ideas about Animals: Results from a National study*, in "Science and Children", 38, 2000, pp. 42-51
- Béchétrit A., Sabathie L., *La préhistoire, comme c'était?* Belin, Paris 2006
- Berti A.E., Barbetta V., *Conceptions about the Origins of Species in Italian 3rd, 4th, 5th and 8th grades*
- Berti A.E., Toneatti L., *L'evoluzione delle specie nei libri di testo per la terza elementare*, in "Mundus", 7-8, 2012, di prossima pubblicazione
- Berti A.E., *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione*, in "Mundus"; 5/6, 2010, pp. 42-52
- Binford L., *Preistoria dell'uomo*, Rusconi, Milano 1990, pp. 135-174
- Biondi G. e Rickards O., *DNA e evoluzione umana*, in L. Sarti, M. Tarantini, *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007, pp. 107- 123, 121
- Bogdanov I. e G., *Au commencement des temps*, Flammarion, Paris 2009
- Bronte P., Izardi M., *Dizionario di etnologia e antropologia*, Einaudi, Torino 2006
- Brusa A. (a cura di), *Vivere la preistoria*, in "I viaggi di Erodoto", Quaderno n. 10, 1997
- Brusa A. et al., *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari 2000
- Brusa A., Cavone T., De Bellis M.P., Iannone M., Ventura V., *Fare e capire. Osservazioni didattiche sull'Archeologia*

- Sperimentale*, in Atti del XIII Congresso Internazionale delle Scienze Preistoriche e Protostoriche, Forlì 8-14 settembre 1996
- Brusa A., *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla preistoria*, in L. Sarti, M. Tarantini, *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007, pp. 45-74
- Brusa A., Ferraresi A., *Clio si diverte*, edizioni la meridiana, Molfetta 2009
- Brusa A., Ferraresi A., Lombardi P. (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano 2008
- Brusa A., *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985
- Brusa A., *Il Dossier Bertrand e altri giochi di storia "fai da te". Manuale di sopravvivenza per professori non rassegnati*, in A. Brusa, A. Ferraresi (a cura di), *Clio si diverte*, edizioni la meridiana, Molfetta 2010, pp. 31-48
- Brusa A., *Le didattiche difficili*, in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano 2008, pp. 108-128
- Brusa A., *Quaderno di Storia*, Bruno Mondadori, Milano 1987
- Brusa A., *Un curriculum di storia per la prima media*, in "Quaderni del Cidi", 3, 1979
- Brusa A., Bresil L., *Giochi di storia*, edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 2001
- Brusa A. e A., *Mondo in festa*, edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano 1997
- Cajani L., *I nuovi programmi di storia e geografia per i Licei, gli Istituti tecnici e gli Istituti professionali*, in "Mundus", 5/6, 2010, pp. 17-40
- Calvani A., *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze 1988 e *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1990
- Carzan C., *Il kit del bravo supplente. Giochi di logica, di parole e di socialità per le ore di supplenza*, edizioni la meridiana, Molfetta 2006

- Cecchini A., *Differenti indifferenti, comunità*, in A. Cecchini e E. Musci (a cura di), *Differenti? È indifferente. Capire l'importanza delle differenze culturali e fare in modo che non ci importi*, edizioni la meridiana, Molfetta 2008, pp. 17-65
- Ceruti M., Bocchi G.L., *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano 2009.
- Clottes J., *La preistoria spiegata ai miei nipoti*, Archinto, Milano 2002
- Danesi B., *Insegnare l'evoluzione dell'uomo nella scuola superiore* in L. Sarti, M. Tarantini, *Evoluzione, Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007, pp. 167-181
- Delluc B. e G., *La vie des hommes de la préhistoire*, Ed. Ouest France, Rennes 2003, p. 12
- Dossena G., *Enciclopedia dei giochi*, Utet, Torino 1999
- Ducros A. e J., *L'homme préhistorique. Images et imaginaire*, L'Harmattan, Parigi 2000
- Duween J., Solomon J., *The Great Evolution Trial: Use of role-play in the classroom*, in "Journal of Research in Science Teaching", 31, 1994, pp. 575-582
- Eco U., *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 1964
- Eldredge N., Tattersal I., *I miti dell'evoluzione umana*, Boringhieri, Torino 1984
- Evans E.M., *Conceptual Change and Evolutionary Biology: A Developmental Analysis*, in S. Vosniadou (a cura di), *International Handbook of Research of Conceptual Change*, Routledge, N.Y. 2008, pp. 263-294, 269
- Falteri P., *"Ho visto i buoi fare il pane": l'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria*, Veant, Roma 2005
- Febvre L., *Combats pour l'histoire*, Armand Colin, Paris 1953
- Frapiccini N., Recanatini F., *Archeologi... al cubo! Un laboratorio di archeologia per il Liceo Classico "Carlo Rinaldini" di Ancona*, in S. Maggi (a cura di), *Educare all'antico. Esperienze, metodi, prospettive*, Aracne editrice, Roma 2008, pp. 105-112
- Furham A., *Young People's Understanding of Politics and*

- Economics*, in M. Carretero, J.F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrens Werlbaum Associates, Hillsdale, 1994, pp. 17-47.
- Gee H., *Tempo profondo. Antenati, fossili, pietre*, Einaudi, Torino 2006
- Gelman S., *The Essential Child. Origins of Essentialism in Everyday Thought*, Oxford University Press, N.Y. 2003
- Gnisci A., Cipollari G. (a cura di), *Una ricerca a prova d'aula*, edizioni la meridiana, Molfetta 2012
- Goldston M.J. "Dee" e Kyzer P., *Teaching Evolution: Narratives with a View from Three Southern Biology Teachers in the USA*, in "Journal of Research in Science Teaching", 46, 2009, pp. 762-790.
- Guarracino S., *Il racconto e la ragione*, Nuova Guaraldi editrice, Firenze 1981
- Hafner U., *La nostalgie des Origines*, in "Le Courrier", 7 ag. 2009, p. 12
- Heimberg C., *L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration : la Suisse*, in Ramón López Facal et al. (a cura di), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Actas del I congreso internacional sobre enseñanza de la historia (30 junio-2 julio 2010), Publicaciones de la Universidad, Santiago de Compostela, 2011
- Maggi S. (a cura di), *Archeologia a scuola*, Torino 2001
- Manzi G., *Homo Sapiens*, il Mulino, Bologna 2007
- Manzi G., *L'evoluzione umana*, il Mulino, Bologna 2005
- Marcato P. et al., *Gioco e Dopogioco. Con 48 giochi di relazione e comunicazione*, edizioni la meridiana, Molfetta 2007
- Moravia A., *Storie della preistoria*, Bompiani, Milano 1982
- Musci E., *Il laboratorio con i giochi didattici*, in P. Bernardi (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET Università, Torino 2006, pp. 226-239
- Musci E., *Mammuth per cena*, in A. Brusa, *Atlante delle Storie*, Palumbo, Palermo 2010, vol. 1, pp. 102-105
- Okasha S., *Darwinian Metaphysics. Species and the question of Essentialism*, in "Synthese", 131, 2002, pp. 191-213, 193
- Pelegrín J., *La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica*, Proyecto CLIO, 2010, in <http://clio.rediris.es>

- Picq P., *Au commencement était l'homme*, Odile Jacob, Paris 2003
- Polanyi K. (a cura di), *Traffici e mercati negli antichi imperi. Le economie nella storia e nella teoria*, Torino, Einaudi 1978
- Puig B., Alexandre M.P., *Qué considera el alumnado como pruebas de la evolución?* in "Alambique", 62, 2009, pp. 43-51
- Salmaso L., Di Giorgio D., *Narrazioni multilineari per la formazione e la didattica*, in *Kéiron: gioco e formazione. Didattica divertente e training efficace*, la meridiana, Molfetta 2012, pp. 131-146, 140-144
- Salza A., *Atlante delle Popolazioni*, Utet, Torino 1997
- Salza A., *Ominidi*, Giunti Barbera, Firenze 1989
- Sánchez A., *La imagen popular de la arqueología en Madrid*, in "Arqueoweb", n. 8, 2006
- Sarti L., Tarantini M., *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007
- Smail D., *In the Grip of the Sacred History*, in "American Historical Review", 110, 2005, pp. 1337-1361
- Stockowski W., *La Préhistoire dans les manuels scolaires ou notre mythe des origines*, in "L'Homme", 116, 30, 1990, pp. 11-135
- Stone P. Mackenzie R., *The Excluded Past. Archeology in Education*, Unwin Hyman, London 1990
- Stone P., *The Magnificent Seven: Reasons for Teaching Prehistory*, in "Teaching History", 1992, pp. 8-13
- Tarantini M. (a cura di), *Insegnare la preistoria*, dossier di "Mundus", n.7/8, in corso di stampa
- Tarantini M., *L'evoluzione dell'uomo, dalla linea al cespuglio; Parole chiave dell'evoluzione umana; "Fuori dall'Africa"*, in A. Brusa (a cura di) *Backstage dell'Atlante delle storie*, Palumbo editore, Palermo 2009, pp. 20-58
- Tarantini M., *Stereotipi e questioni intorno alla preistoria dell'uomo*, in A. Brusa, *Backstage*, cit., pp. 63-69
- Toneatti L., *Viene prima il fiore o il seme? Sviluppo di concetti relativi alla conoscenza del mondo biologico*, in R. Vianello, D. Lucangeli, *Psicologia*, Edizioni Junior, Bergamo 2004
- U.I.S.P.P. (Unione Internazionale Scienze Preistoriche e

Protostoriche), *Guide Archeologiche*, Abaco edizioni, Forlì 1995 (pubblicato in occasione del XIII convegno internazionale di Scienze Preistoriche e Protostoriche)

Vizzari A.R., *La preistoria digitale: dal Web ai mondi virtuali passando per la LIM*, in “Mundus”, 7-8, 2011, in corso di stampa

...per continuare la lettura *www.lameridiana.it*

Novità, recensioni, pagine da leggere e scaricare, blog e forum attivi con gli autori, appuntamenti e presentazioni... a portata di click.

Le nostre collane

Partenze... per educare alla pace

Partenze... per l'adolescenza

P come gioco

Curata da Antonio Brusa e Arnaldo Cecchini

P come gioco... strumenti

P come gioco... pilastri

Prove... storie dall'adolescenza

Curata da Paola Scalari e Paola Sartori

Persone

Curata dallo IACP e diretta da Alberto Zucconi

Premesse...per il cambiamento sociale

Curata da Paola Scalari

Per sport

Curata da CSI e UISP

Paginealtre... lungo i sentieri della differenza

Passaggi... al meridiano

Paceinsieme... alle radici dell'erba

Persuasioni

Curata da Goffredo Fofi

Finito di stampare nel mese di settembre 2012
presso Grafica080 s.r.l.
Via dei Gladioli, 6 - Z.I. ASI Lotto F1/F2 - Modugno (Ba)

