

# Impronte perdute

FILOMENA DI PACE

**SUGGERIMENTI DIDATTICI,  
RIFLESSIONI SULL'INSEGNAMENTO  
DELLA STORIA  
NELLA SCUOLA ELEMENTARE**

**Q**uando nell'84, in una terza elementare, ho iniziato a sperimentare un approccio alla Storia che teneva conto delle curiosità dei bambini e delle loro conoscenze o credenze, concludendo una discussione sui "documenti" relativi alla storia più antica e sull'impossibilità (secondo Anna P. ed Eleonora) di accertarne la veridicità, Agnese e Anna P., due ragazzine colte e riflessive, avevano affermato con molta tranquillità: *"Non è importante la Storia perché il passato è passato e non torna più"*.

Come avvio non era certo incoraggiante. Da un lato, infatti, questo giudizio mi sembrava rivelasse una naturale tendenza infantile a vivere soprattutto nel presente e, avendo ancora poca esperienza del passato, a proiettarsi più volentieri nel futuro, magari con una discreta dose di ottimismo – noi adulti, invece, che abbiamo più anni di storia alle spalle, sappiamo purtroppo che non sempre il passato è passato, che a volte ritorna, che "tutto accade ancora, tutto potrà ancora accadere"<sup>(1)</sup> –

dall'altro, però, quella dichiarazione negativa formulata così esplicitamente da due alunne "diligenti", mi costringeva a mettere in dubbio la validità di un approccio il cui principale fondamento doveva essere proprio la motivazione da parte dei bambini...

Del resto, non ero la sola in quegli anni a pormi questo genere di problemi, visto che anche nella Commissione, che avrebbe redatto nell'85 i Nuovi Programmi della Scuola Elementare, si era molto discusso sull'opportunità di introdurre questa disciplina così complessa nella scuola di base.

Malgrado queste perplessità, non potevo comunque sottrarmi ai miei obblighi istituzionali, abolendo arbitrariamente una materia; avrei cercato piuttosto di far leva sulle numerose curiosità manifestate dai bambini riguardo a fenomeni e condizioni di vita del passato, per sollecitarli in qualche modo allo studio storiografico.

Basandomi sulle loro domande – che, a gruppi, avevano classificato per poi cercare le risposte – avevo deciso di iniziare dalla cosiddetta Preistoria.

In quegli anni era quasi d'obbligo avviare lo studio della Storia partendo dalle storie personali dei bambini. Questa impostazione, tuttora molto diffusa, si basa sul presupposto che sia più "accessibile", e quindi più "comprensibile", la realtà più vicina e "familiare" piuttosto che quella "lontana". Non ci si chiede, però, quale sia per i bambini la più "interessante"... Per me allora



non c'era dubbio che i miei alunni si sarebbero appassionati molto di più nell'indagare sui "mostri" e sulle condizioni di vita di quel lontanissimo passato – una sola domanda a titolo d'esempio: *"I vulcani dei primitivi perché eruttavano sempre?"* – piuttosto che nell'esplorare la loro primissima infanzia.

Col tempo ho scoperto che, malgrado una decisa predilezione per la storia più antica e "lontana", anche il proprio "vicino" passato può suscitare interesse; in questo caso, però, dovrebbero essere i bambini e non certo gli insegnanti a formulare le domande da rivolgere ai genitori e ai nonni...

Qualunque sia, comunque, l'ambito di contenuto prescelto, permane, soprattutto per lo studio della storia più antica, il problema della complessità del metodo alla cui pratica cerchiamo di avviare i nostri alunni: formulazione di domande, poi di ipotesi e loro discussione, ricerca dei riscontri, attraverso lo studio delle fonti e loro rielaborazione scritta.

Questa procedura – anche se non sempre seguita in tutti i singoli passaggi – risulta indubbiamente impegnativa, soprattutto perché ci si deve misurare spesso con dei testi "scientifici" e quindi non con delle "narrazioni" – che bambini anche piccoli possono più facilmente decodificare – bensì con un complesso di "informazioni", spesso di difficile comprensione, anche se esposte in forma semplificata per i ragazzi, che sono così lontane dal loro universo di riferimento da essere a volte ignorate, a volte fraintese, se non addirittura assunte come dogmi o come indiscutibili formule magiche...

Così, in una seconda elementare, Manfredi, un bambino colto e ragionevole, è arrivato a negare la possibilità che una sua compagna si bagnasse con la pioggia, perché, sosteneva: *"La pioggia non è acqua, nelle nuvole c'è gas...!"* e Giulia T., un'attenta lettrice di storie, capace di "discriminazione letteraria", in terza, dopo aver letto un testo sulla formazione della crosta terrestre e sull'origine dei vulcani, ha scritto che la lava *"che è dentro si è formata dalla pioggia..."*.

Non va poi sottovalutata la fatica della sintesi e della rielaborazione scritta finale: già in quel lontano '84 Ovidio, un ragazzino serissimo ed efficiente, a un certo punto della nostra indagine

sulla preistoria, aveva confessato che prima pensava di fare, da grande, lo scienziato ma che, dopo tutto quel lavoro, aveva cambiato idea...

Quanto ai genitori, erano sconcertati e preoccupati per il protrarsi della ricerca sui dinosauri, tanto che un papà con una sana dose di senso dell'umorismo, nel corso di una riunione piuttosto tesa, aveva chiesto: *"Ma non si erano estinti?"*.

## VERO, FALSO, POSSIBILE

Nel '76, al mio primo anno di insegnamento, in una borgata romana, ignara delle difficoltà di comprensione con cui mi sarei dovuta misurare – anche negli anni successivi, fino ai giorni nostri – mi ero avventurata, con buoni propositi illuministici, in una spiegazione storico-economica della guerra di Troia, dopo aver narrato ai bambini la leggenda. Con l'aiuto di una cartina avevo mostrato loro la posizione geografica della città spiegando, in un linguaggio semplificato al massimo, le esigenze commerciali di Greci e Troiani e il problema del controllo degli stretti... Erano stati attentissimi e sembravano aver capito tutto o quasi. Ma quando, nel questionario di verifica scritta, avevo chiesto: *"Ti sembra possibile che scoppi una guerra a causa di una donna...?"*, qualcuno aveva risposto di sì *"...per un filtro d'amore"* e Marcello, un ragazzino prontissimo, dotato di straordinarie capacità logiche, aveva asserito, senza la minima incertezza: *"Sì, se la donna è bella"*.

Cito questi episodi, così lontani nel tempo, non tanto perché mi sono cari e indelebilmente impressi nella memoria ma perché ancora oggi, a distanza di tanti anni, continuano a sembrarmi significativi: tra i molti cambiamenti avvenuti dentro e fuori la scuola, sono certo cambiati anche i bambini, le loro modalità di relazione e di apprendimento, ma non si è modificato nella sostanza il loro approccio alla Storia, non è venuto meno l'interesse – soprattutto per le prime fasi dell'indagine – e permangono le stesse difficoltà.

Ed è su queste che converrebbe soffermarsi, non per rimettere in discussione o addirittura abolire l'insegnamento di una disciplina che, se non si riduce a un pedissequo studio del manuale – sia pur corredato di "documenti" – può meglio



di altre favorire lo sviluppo di abilità logiche e argomentative, ma per meglio definire l'ambito in cui ci muoviamo con i bambini quando affrontiamo questa materia.

Non si tratta infatti di un territorio chiaramente delimitato ma di una sorta di zona di confine in cui si oscilla continuamente tra il pensiero scientifico maturo e una logica infantile che riaffiora qua e là, quando meno te l'aspetti, rivelando o svelando altri imprevedibili percorsi e altre dimensioni della mente.

L'argomento che forse più di ogni altro evidenzia la mobilità di questa linea di confine è quello che riguarda le origini del mondo. Si tratta di un oggetto d'indagine che già di per sé – per la sua natura ancora misteriosa, in parte ignota agli scienziati stessi, per la sua vertiginosa lontananza nel tempo – si presta a proiezioni mitologiche di vario genere. Per i bambini, in particolare, proprio per l'assenza o per lo sviluppo solo parziale di un "pensiero scientifico", la differenza tra mito e scienza, anche se "spiegata" dall'insegnante, non può apparire chiara come a un adulto colto.

Così, invitati a rispondere al quesito: "Come è nato il mondo?", alunni di seconda o di terza elementare producono inevitabilmente dei testi che, quali che siano le intenzioni iniziali dei loro autori o le "informazioni scientifiche" che contengono, appaiono comunque come dei brevi, semplici miti. Due esempi:

*Milioni di milioni di anni fa era tutto buio trasparente e non si vedeva niente, appare un mago. Non c'era da mangiare e né da bere e non c'era una sedia da mettersi seduti. Creò la donna e l'uomo e poi si sposano e nasce un bambino.*

(Cristian)

*Milioni di anni fa  
all'inizio di tutto non c'era niente  
esisteva solo il buio  
poi gli umani  
poi il cielo  
poi il sole  
poi la pioggia e ha formato il mare,  
il fuoco  
il male.*

(Adrienne)

Se poi proviamo a sottoporre al loro stesso giudizio critico quanto prodotto, possiamo fare ulteriori scoperte.

In una terza, negli anni Novanta, ho riproposto a ciascun bambino in una scheda, da compilare individualmente, tutte le affermazioni contenute in ognuno dei testi sull'origine prodotti in seconda, con la richiesta di classificarle, una per una, come "vere", "false" o "possibili". Dal confronto di tutte le risposte è emerso chiaramente che erano molti di più gli enunciati riconosciuti come veri (V) o possibili (P) piuttosto che quelli ritenuti falsi (F).





Due esempi:

*La Terra è nata con gli uomini-scimmia.*

(7 V, 6 F, 3 P)

*Il mondo l'ha creato Dio.*

(11 V, 3 F, 2 P)

*E a crearlo l'ha aiutato Cesare.*

(3 V, 7 F, 6 P)

*Prima sono nati gli uomini-scimmia.*

(9 V, 5 F, 1P)

*Che hanno fatto dei figli.*

(9 V, 3 F, 4 P)

*Quando sono cresciuti gli sono cascati i peli.*

(4 V, 6 F, 6 P)

*E s'è creato l'uomo.*

(5 V, 5 F, 6 P)

*Che ha cambiato il mondo.*

(6 V, 4 F, 6 P)

Non è questa la sede per poter approfondire quest'argomento che, da solo, meriterebbe una trattazione a parte e una riflessione più sistematica. Quello però che, sia pur provvisoriamente, mi sembra di poter concludere è che, per molti bambini, almeno all'inizio, la storia più antica si configura come un luogo dove, se non tutto, molto è possibile. Ed è questa certamente la principale ragione del fascino che esercita su di loro. Ma le sorprese non finiscono qui...

## DUE GEMELLI PER UNA LUPA

La leggenda di Romolo e Remo mi è sempre sembrata un ottimo punto di partenza per lo studio della storia romana: quando la faccio leggere ai bambini, memore dell'esperienza già citata della guerra di Troia, non mi propongo nemmeno lontanamente di "svelarne" gli intenti propagandistici – che, peraltro, qualcuno, cognitivamente più avanzato degli altri, arriva talvolta a ipotizzare. Cerco piuttosto di esplorare con i miei alunni quella zona di confine tra verità e finzione, tra possibilità reale e pura invenzione che nella leggenda, più che in altri generi di testi, trova un suo ampio spazio.

Quando chiedo ai bambini di discriminare, sottolineandole magari con colori diversi, le

informazioni "verosimili" da quelle "inverosimili", ciò che risulta sorprendente non è solo la scelta degli enunciati ritenuti inaccettabili ma anche il genere di argomentazioni che motivano tale scelta.

Per citare solo un esempio, lo scorso anno, nel ciclo che sto concludendo, l'informazione giudicata "inverosimile" da più bambini è stata quella relativa all'adozione dei gemelli da parte di una lupa e l'appassionante discussione che ne è scaturita, con successivi sviluppi del lavoro (che



non è possibile in questa sede riferire per esteso), riguardava la possibilità di adattamento reciproco tra specie animali diverse e coinvolgeva quindi conoscenze già acquisite attraverso lo studio delle scienze (svolto con l'altra insegnante di classe). Ma l'aspetto ancora più interessante è che solo tre bambini hanno considerato "inverosimile" l'attribuzione della paternità dei gemelli al dio Marte. Anche in un ciclo precedente molti bambini ritenevano "possibile" l'esistenza di questa e di altre divinità pagane "...nei tempi



*antichi può darsi pure che c'erano gli Dei...". Il particolare però più singolare è che Massimo, uno dei tre bambini citati, ha motivato il suo giudizio affermando che il dio Marte, in quanto dio della guerra, "odiava i bambini e quindi non ne avrebbe mai fatti"...*

A questo punto sorge il problema delle "conclusioni": di solito una conversazione o discussione ben condotta dovrebbe approdare a una qualche – sia pur provvisoria – conclusione.

Questo principio vale certamente per molti



scambi di opinione e negoziazioni di vario genere, finalizzati alla "soluzione di problemi", quali regole di gioco, dinamiche di relazione o norme di convivenza, che coinvolgono tutti i bambini del gruppo-classe e che, basandosi su esperienze dirette e condivise, possono essere dibattuti, anche se a differenti livelli di elaborazione, e risolti su un piano "operativo". Può accadere così che bambini, che non abbiano ancora raggiunto la fase del pensiero astratto ma che siano dotati di capacità di osservazione e di una buona orga-

nizzazione spaziale, possano offrire dei contributi determinanti al lavoro comune.

Non mi sembra invece pensabile – sulla base delle esperienze finora condotte – un analogo procedimento per quest'altro tipo di discussioni di carattere storico-antropologico, fatta eccezione forse per qualche contenuto molto ben circoscritto su cui si possano formulare semplici e precise ipotesi, verificabili. Quando si tratta di questioni complesse, la cui interpretazione mette in gioco diversi sistemi di conoscenze e credenze e differenti forme di pensiero, non credo si possa arrivare a una qualche conclusione condivisa, visto che le concettualizzazioni più astratte – come l'ipotesi che l'attribuzione della paternità dei gemelli al dio Marte sia stata "un'invenzione dei Romani per darsi importanza" (Gianluca R.) – più vicine a un'interpretazione storiografica "adulta", costituiscono delle eccezioni, risultando ancora molto lontane da quella sorta di pensiero "mitico", non certo privo di logica, con cui la maggior parte dei bambini continua a operare.

## DOMANDE

La formulazione di domande da parte dei bambini come avvio allo studio di questo o quell'argomento storico permette, innanzitutto, di circoscrivere l'ambito di ricerca e di orientare la selezione delle informazioni. Ci svela inoltre le più svariate curiosità, che tendono però, nonostante la loro varietà, a concentrarsi prevalentemente intorno ad alcuni nuclei tematici: più che agli "avvenimenti", infatti, o ai "grandi personaggi" – di cui comunque qualcuno ha sentito parlare e vorrebbe saperne di più – i bambini mi sembrano interessati alle condizioni di vita del passato, alle abitazioni, all'alimentazione, alla guerra (soprattutto i maschi), all'esistenza o meno della scuola, in alcuni casi alle tecniche costruttive, insomma più a una Storia sociale che a una Storia "événementielle".

C'è molto probabilmente, dietro questo interesse, il bisogno di effettuare un confronto, di misurarsi con una diversità. Certo il desiderio di scoprire quanto del presente sia frutto di una trasformazione e quanto invece rappresenti un



patrimonio originario emerge chiaramente dalle domande sulla loro infanzia.

Quando, sollecitata da alcuni interventi dei bambini, ho svolto in una terza, in modo sistematico, una ricerca su di loro "da piccoli", invitandoli a formulare domande sui compagni – quelli che accettavano che si indagasse su di loro – e/o sulle maestre, oltre che, se lo volevano, su loro stessi, molte richieste riguardavano la presenza, già nella prima infanzia, di certe caratteristiche fisiche o comportamentali ritenute evidentemente peculiari della persona di cui si voleva ricostruire la storia. Alcuni esempi:

*"Carlos era più nero o più bianco di adesso?"*  
(Sofia)

*"Faceva acrobazie anche quando era piccolo?"*  
(Gaia)

*"La maestra Filomena, quando aveva quattro anni era intelligente?"*  
(Laura)

*"Quando aveva sei anni era agitata?"*  
(Aline G.)

*"Flavia aveva i capelli così folti da piccola, a un anno?"*  
(Chiara)

*"Iacopo disegnava bene a un anno?"*  
(Chiara)

*"Jessica a tre anni era così gentile?"*  
(Antonella)

*"Luca D. mangiava tanto o poco?"*  
(Alfredo e Luca M.)

La lettura e il confronto dei "documenti" (testimonianze scritte di genitori e nonni e foto), offrendoci l'occasione di interessanti scoperte riguardo ad alcune trasformazioni avvenute, ci aveva poi condotto a una vivace discussione sull'allegria: *"Chi ride di più? I grandi o i piccoli?"*.

C'è infine un altro aspetto che fa delle domande una fonte per noi preziosissima di informazione: si tratta delle conoscenze e a volte delle credenze che ci rivelano. Tre esempi:

*"Gli ominidi possono morire e poi risvegliarsi?"*  
(Francesca)

*"Che differenza c'è tra gli ominidi e gli uomini antichi?"*  
(Marta e Andreina)

*"Gli ominidi e gli uomini antichi parlavano come noi?"*

(Andreina)

Analizzando queste domande è evidente il diverso grado di complessità delle conoscenze che presuppongono: nel primo caso, ci troviamo di fronte a uno di quegli esempi – cui all'inizio facevo riferimento – di credenza nelle infinite "possibilità" del lontano passato, negli altri due sembrano acquisiti alcuni criteri di discriminazione tra "specie" differenti oltre alla consapevolezza di una possibile dimensione evolutiva delle nostre funzioni superiori.

Analoghe considerazioni, circa i diversi livelli di elaborazione e competenze, si potrebbero fare per le ipotesi formulate in risposta alla terza domanda:

*"Gli ominidi e gli uomini antichi parlavano come noi?"*  
(Andreina)

*"Certo che parlavano come noi perché sono italiani."*  
(Martina)

*"Secondo me parlavano un po' come noi e un po' non come noi, in un'altra lingua."*  
(Fatima)

*"Secondo me non parlavano come noi ma un po' borbottando."*  
(Giulia T.)

*"Facevano il verso delle scimmie."*  
(Gianluca C.)

*"Secondo me no (non parlavano come noi) perché ancora non si parlava."*  
(Emanuela)

*"Sicuramente hanno iniziato a parlare nel 13° secolo avanti Cristo. O no?"*  
(Manfredi)

## SEGNALI DI CONFINE

Quando, nella verifica finale di una terza elementare, tra poche altre domande (scritte), avevo chiesto: *"Che cos'è un fossile?"*, Cristina aveva risposto: *"È un'impronta perduta..."*.

Quest'unica frase, su di un foglio lasciato quasi in bianco, mi aveva sconcertata, preoccupa-



ta com'ero dei risultati tangibili del mio lavoro, dei saperi che i bambini dimostravano di aver acquisito nel corso dell'anno. Cristina, una ragazzina "divergente" con alcune difficoltà nelle attività logiche e nelle relazioni interpersonali, aveva risposto solo a quella domanda e nemmeno in modo esauriente. Ma intanto, mentre ragionavo su quest'esito, per me piuttosto avvilente, e su quanto non aveva funzionato nel mio insegnamento e nel suo apprendimento, quella frase mi tornava in mente di continuo, come una specie di fascinazione ossessiva... finché, improvvisamente, ho capito. La risposta di Cristina non era sbagliata o incompleta, era invece profondamente "vera", di una verità struggente, che non aveva però nessuna relazione con la dimensione logico-scientifica a cui avevo fatto riferimento nel formulare le domande e nel valutare le risposte.

Tanti anni fa Agnese – quella per cui non era importante la Storia... – ragionando sulla leggenda di Romolo e Remo, oltre a ipotizzare che il nome Romolo derivasse da "Roma" e non viceversa, aveva insinuato che non fosse possibile discriminare il vero dal falso in una leggenda perché, sosteneva, *"se è una leggenda, come è vera Rea Silvia, può essere vero anche il dio Marte"*, come dire che questo tipo di racconto, nel suo insieme, risponderebbe a suoi propri criteri di verità, differenti da quelli di altri testi o di altre realtà.

Secondo la moderna logica modale, del resto, di una proposizione non ci si deve chiedere se sia vera o falsa ma in che tipo di mondo possibile sarebbe vera...<sup>(2)</sup>

La risposta di Cristina, una risposta "poetica" e non scientifica, era vera nel mondo della percezione, dell'emozione e della ricerca di senso... Perché quando adulti e bambini ci interroghiamo sulla Storia, sulle condizioni di vita nelle epoche più lontane, sulle conquiste, sulle disfatte, credo che lo facciamo anche per meglio elaborare – attraverso la conoscenza di altri "mondi" e di altre "vite" – i problemi della nostra esistenza, i bisogni, il dolore, la morte, la ricerca della felicità...

Ma quello che resta purtroppo, il più delle volte, di tante complicate vicende umane è sì e no qualche segno, qualche impronta perduta chissà come, chissà da chi... come quel berretto che Clementis aveva messo sulla testa del compagno Gottwald<sup>(3)</sup> prima di essere fotografato e poi,

accusato di tradimento, cancellato da quella stessa foto; così che di lui non era rimasta che un'anima traccia, un berretto sulla testa di un altro...

Ed è contro questo rischio continuo di smarrimento che interviene la ricerca storiografica, cercando di contrastare l'azione irreparabile del tempo e delle manipolazioni politiche, scomponendo e ricomponendo tracce di ogni tipo perché riacquistino significato e ci aiutino a capire...

Ma noi, che non siamo storiografi, anche se facciamo del nostro meglio per applicare e insegnare procedure coerenti, dovremmo preoccuparci soprattutto di prestare attenzione alle tracce che i bambini ci lasciano lungo i percorsi di ricerca che facciamo con loro, quei segnali di confine che compaiono e scompaiono nel loro argomentare, che ci svelano la persistenza di un pensiero "mitico" intrecciato però molto spesso con un pensiero "scientifico" ancora in formazione.

Su tutto questo credo che bisognerebbe ancora indagare, cercando i modi per riconoscere e valorizzare queste diverse dimensioni della mente, perché non si escludano a vicenda ma riescano a convivere.

<sup>(1)</sup> N. Giacobini, "Le mani in alto", *Cooperazione Educativa*, n. 8-9, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

<sup>(2)</sup> J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.

<sup>(3)</sup> M. Kundera, *Il libro del riso e dell'oblio*, Bompiani, Milano, 1985.

FILOMENA DI PACE, insegnante elementare, ha partecipato per molti anni all'attività di ricerca del MCE collaborando anche alla redazione di *Cooperazione Educativa*. È impegnata in attività di formazione e di aggiornamento, per conto dell'Università e di altri istituti di ricerca, nell'area linguistica e delle scienze umane. Soprattutto in questi ambiti ha pubblicato articoli e saggi, tra cui: *Inventa una storia*, Era Nuova, Perugia, 1994.