

# David e il Neandertal.

## Gli stereotipi colti sulla preistoria<sup>1</sup>

di *Antonio Brusa*

## 5.1

### Il successo didattico della preistoria

Il punto di partenza di ogni ragionamento sulla didattica della preistoria – quasi obbligato, sia per il prestigio dell'autore, sia per la non eccessiva abbondanza della letteratura specifica – è costituito da un articolo di Peter Stone (1992), nel quale lo studioso metteva sinteticamente a punto le ragioni per le quali è importante studiare a scuola questa parte della storia dell'umanità.

La preistoria, scriveva Stone, è un campo di straordinarie applicazioni didattiche. Si presta alla costruzione di laboratori, affascinante ricaduta scolastica e divulgativa dell'archeologia sperimentale. Permette di partire da documenti e scavi locali, per ricavarne conclusioni facilmente generalizzabili a tutto il genere umano. Sollecita la capacità, anche dei giovani studenti, di lanciarsi in ipotesi ardite ma al

1. Questo lavoro si basa su un'indagine rivolta a un corpus di manuali di storia, pubblicati negli ultimi venti anni: circa 60 manuali europei (di 18 paesi diversi) e una trentina di manuali africani, asiatici e americani (la differenza di numero deriva dal fatto che la ricerca è stata condotta presso il Georg Eckert Institut, e riflette la composizione della sua pur ricca biblioteca). Per creare una "profondità temporale", con l'aiuto di Mario Iannone, di *Historia Ludens*, sono stati analizzati oltre 60 manuali italiani, dalla fine dell'Ottocento a oggi; il fondo utilizzato è quello di *Didattica della Storia*, presso il Dipartimento di Scienze Storiche e Sociali dell'Università di Bari. Una ricognizione, seguita da un primo "catalogo degli stereotipi", in Gadaleta (1995, pp. 8-12). Alberto Salza (1997, pp. 35 ss.) scrive di preistoria tenendo presente in controluce il complesso dei miti e degli stereotipi, dei quali si parla in questo lavoro, che, quindi, gli è largamente debitore. Ho trovato nella letteratura un solo saggio sulla preistoria nei manuali (Rúiz Zapatero, Álvarez-Sanchis, 1997), che mostra l'evoluzione della trattazione didattica in Spagna. Lo splendido e informato contributo di Stockzowski (1990) dà conto dei manuali francesi e russi e fornisce un'analisi degli stereotipi prevalentemente antropologica.

tempo stesso verosimili. È un terreno dove si incrociano naturalmente molte discipline: e per questo motivo risulta di grande interesse per gli insegnanti, perennemente affamati di strumenti interdisciplinari. Per ultimo, la preistoria rappresenta la porzione infinitamente maggiore di storia dell'umanità. Per questo complesso di vantaggi, Stone si felicitava per l'ingresso di questa disciplina nel *national curriculum* inglese, e, implicitamente sollecitava, dalle pagine di "Teaching History", anche i lettori di altri paesi a considerare attentamente i benefici didattici.

In realtà, anche un rapido sguardo all'immensa produzione manualistica, che ha caratterizzato la vita delle scuole nel mondo occidentale, permette di cogliere la prodigiosa espansione della preistoria, negli ultimi decenni del secolo scorso. Nella prima parte del Novecento, infatti, a questo periodo venivano solitamente dedicate poche righe e frettolose, giusto per introdurre i discorsi più importanti, quelli sulla storia a partire da Sumer e soprattutto dalla Grecia. Nella seconda, invece, aumenta non solo la quantità di pagine, ma soprattutto la loro qualità: sia nella ricchezza delle informazioni, spesso aggiornate all'ultima scoperta, sia nella bellezza degli apparati iconografici (carte, disegni, foto, ricostruzioni). Il fatto strano è che tale crescita non è stata favorita da una pubblicistica di sostegno, storica o pedagogica. Al contrario, sembra quasi che la preistoria si sia autopromossa nelle scuole<sup>2</sup>. Sicuramente hanno giocato un loro ruolo, in questo successo, il suo fascino, forse anche il pregiudizio che si tratti di un periodo più facile da studiare, e quindi particolarmente indicato nelle fasi iniziali del curriculum. Certamente ha avuto un peso la forte pressione dei media e della divulgazione in generale, campi nei quali la preistoria ha conosciuto uno sviluppo enorme<sup>3</sup>. Ma, poiché a questo incremento – come si è appena detto – non ha corrisposto un parallelo interesse degli studiosi alla trattazione didatti-

2. Fra i pochi, in Italia, a sostenere con ostinazione la necessità del suo insegnamento è Biancofiore (1960, 1969). Nel corso degli anni Settanta-Ottanta, poi, lo studio della preistoria è oggetto sostenuto da alcune associazioni di insegnanti, come il CIDI e l'MCE, anche per un nascente interesse didattico per l'antropologia e le scienze umane (AA.VV., 1979; Marini, Borgognini, 1988). Come studio curricolare a pieno titolo cfr. Calvani (1982). Un convegno sul tema è Olivari (1999).

3. Almansa Sánchez (2006) mostra l'assoluta predominanza dei media nella diffusione delle conoscenze archeologiche e preistoriche: di queste, oltre il 75% verrebbe dalla televisione.

ca e ai problemi della divulgazione, si è creata una situazione ambigua, caratterizzata dall'esplosione di conoscenze da una parte e dalla carenza di studi dall'altra. Credo che proprio queste siano le condizioni ideali per la crescita rigogliosa di stereotipi di ogni tipo. E forse presentando ciò, la prima delle ragioni elencate da Stone, per promuovere lo studio scolastico della preistoria, fu la necessità di lottare contro gli stereotipi. Ma, a quel tempo, allo studioso sembrò sufficiente segnalare la questione con un'allusione a Raquel Welch, l'avvenente interprete di un celebre film degli anni Sessanta, *Un milione di anni fa*, nel quale gli uomini se la dovevano vedere con i dinosauri<sup>4</sup>, per mettere sotto accusa l'anacronismo, il peccato mortale dello storico (lo sappiamo dai tempi di Lucien Febvre), e sottintendere il suo rimedio naturale: rimettere in ordine cronologico, al loro giusto posto, le conoscenze.

## 5.2

### **Il dinosauro è uno stereotipo colto**

Oggi, a distanza di tempo – come conferma, peraltro, la straordinaria produzione di Stone (Stone, Mackenzie, 1990; Stone, Molyneaux, 1994; Stone, Planel, 1999; Malone, Stone, Baxter, 2000) – dobbiamo riconoscere che l'espansione sociale delle conoscenze sulla preistoria è stata accompagnata da un analogo, impetuoso incremento di stereotipi. Il numero, la qualità e la pervasività di questi stereotipi ci consigliano di riconsiderarne natura e funzioni. Appare limitato valutarli come semplici “idee sbagliate”, testimoni, magari un po' ridicoli, dell'ignoranza, del cattivo funzionamento della scuola o del malefico influsso della televisione. Essi sembrano il frutto di problemi, molto profondi, che riguardano i rapporti fra il sistema di produzione scientifico e la diffusione delle conoscenze. Propongono non più, soltanto, problemi di insegnamento, ma seri interrogativi sul modo stesso di produrre scienza, e ci costringono a tornare sulle domande, che la storica Régine Pernoud (1977, p. 16) si poneva sul finire del secolo scorso: «Perché questo scarto fra scienza e sapere comune? Come e in quali circostanze questo fossato si è scavato?». Interrogativi resi più pressanti proprio

4. Don Chaffey, *One Million Years BC*, rifacimento inglese (Hammer Film, 1966) di un pasticcio hollywoodiano degli anni Quaranta, dall'identico titolo: un film largamente astrico, accusa Wikipedia, proprio perché mette insieme uomini e dinosauri.

dalla contraddittorietà di una situazione, che vede mescolati strettamente motivi di soddisfazione e di delusione.

Per quanto la Pernoud si riferisse al suo Medioevo, il parallelo con la preistoria è ben motivato dalla considerazione che questi due periodi sembrano accomunati dall'identico destino, di essere le epoche storiche maggiormente afflitte da questo particolare virus conoscitivo. E che sia una comparazione fruttuosa, lo capiamo dal fatto che essa ci conferma in una prima congettura: questi stereotipi sono spesso di origine accademica. "Stereotipi colti", vorremmo chiamarli, per distinguerli dagli "stereotipi quotidiani", quelli generati, per lo più, dai problemi della nostra vita di tutti i giorni, come gli stereotipi che riguardano il genere, la generazione e i rapporti con gli altri (stranieri, diversi, emarginati, poveri) (Brusa, 2004). Questa semplice distinzione ha delle conseguenze di qualche interesse. Gli stereotipi quotidiani sono sicuramente quelli maggiormente studiati; hanno dato origine a una vasta letteratura e a un dibattito molto sentito sulle loro implicazioni didattiche (interamente a questa classe di stereotipi è legata la questione della "correttezza politica"). Essi ci appaiono come un'indebita intrusione, nel mondo della scienza, di atteggiamenti deprecabili del vivere quotidiano<sup>5</sup>.

Gli stereotipi colti, invece, manifestano un percorso inverso. Trovano una loro origine nel mondo scientifico, per quanto, a volte, la loro grande diffusione lascerebbe intendere il contrario (ma si deve ammettere che non si incontrano facilmente dinosauri o vassalli per le strade). Essi, perciò, testimoniano la pervasività della conoscenza scientifica, e proprio il loro aumento appare più come un effetto paradossale dell'enorme diffusione della scienza, che una sua regressione, di fronte alle esigenze deprecabili della vita di ogni giorno. Inoltre, mentre gli stereotipi quotidiani richiedono, per il loro studio e la loro comprensione, un campo di discipline che va dalle scienze sociali alle psicologie e alle pedagogie, lo studio degli stereotipi colti obbliga in prima persona lo storico: qui si tratta esclusivamente di conoscenze storiche e del loro uso. Viene investito, in pieno, quel «triangolo fra resti del passato, archeologo e pubblico», che secon-

5. Arcuri, Cadinu (1998): una trattazione sintetica ed efficace degli stereotipi che qui si chiamano "quotidiani" e nel testo dei due psicologi sociali "stereotipi" *tout court*, dal momento che non viene presa in considerazione l'esistenza di "stereotipi colti". Furnhan (1994, pp. 35 ss.): stereotipi di genere, di generazione e interculturali nell'apprendimento della storia.

do Philippe Jockey (2004, p. 166) identifica l'essenza dell'archeologia e, potremmo dire, della stessa storia.

Non tutti gli stereotipi "colti" sembrano della stessa natura. Ve ne sono alcuni che svolgono un curioso ruolo di "vaccino", e che vale la pena di segnalare, perché la loro funzione sembra quella di impedire ai loro portatori di preoccuparsi eccessivamente di aggiornare le proprie conoscenze. Ad esempio, nel campo degli studi sul Medioevo, ce ne sono due, diffusissimi: "il Medioevo è un periodo buio"; "il Medioevo è la storia dei papi e degli imperatori". La maggior parte dei docenti (e anche dei manuali) li conosce e li cita come stereotipi, da evitare e da sostituire con conoscenze precise. Rassicurati dallo scampato pericolo, perciò, molti si ritengono vaccinati da tutti gli altri stereotipi. Invece, si sono vaccinati contro l'aggiornamento. Hanno abbassato, per così dire, le loro difese, con conseguenze disastrose, come dimostra lo sterminato elenco degli stereotipi, ricavabili dai manuali europei.

Per l'appunto, "il dinosauro che attacca gli uomini" sembra lo "stereotipo vaccino" fondamentale della preistoria<sup>6</sup>. È raro trovare un insegnante che non lo citi come conseguenza nefasta dei media (ovviamente della televisione, dei vari Jurassic Park e dei cartoni animati) e come dimostrazione della sua personale preoccupazione in un buon insegnamento. Ma il fatto è che, una volta messi al loro posto uomini e dinosauri, sembra che le dighe contro le conoscenze stereotipate collassino, e si venga sommersi da una quantità così ingente di conoscenze sbagliate sulla preistoria, che siamo costretti a un'opera di classificazione e di ordine: per evitare, infine, che tutto si esaurisca nella compilazione dell'ennesimo "sciocchezzaio", corredato dalle lamentazioni sulla scuola (queste sì di una ritualità

6. Nel dialogo fittizio fra Jean Clottes e i nipoti, quella sui dinosauri è la prima domanda alla quale lo studioso deve rispondere (Clottes, 2002, p. 9); Gould (1992, p. 254) attribuisce la "mania dei dinosauri" agli abusi del marketing, e osserva che il 30% degli adulti americani, al principio degli anni Novanta, era convinto della contemporaneità fra uomini e dinosauri. Per parte mia, rilevo che la copertina di un celeberrimo testo divulgativo scientifico presentava fin dagli anni Venti un dinosauro che, «appoggiando le zampe sopra una delle nostre case più alte, avrebbe potuto mangiare al balcone del quinto piano» (Flammarion, 1926, p. 3). A quasi un secolo di distanza, l'*Enciclopedia dei ragazzi*, distribuita in oltre 700.000 copie e presentata da Remo Bodei (in "Corriere della Sera", 28 agosto 2006, p. 25) come uno strumento per sconfiggere «il sapere da fast food», intitola il primo volume dedicato alla storia *La preistoria e i dinosauri* (Rizzoli-Corriere della Sera, Milano 2006).

stereotipata) e da un sarcasmo che pare inevitabile, ma il cui unico risultato è quello di esorcizzare il terrore dell'impotenza, di fronte a processi di socializzazione della cultura, considerati definitivamente indomabili<sup>7</sup>.

L'osservazione che non tutti gli stereotipi sono uguali, invece, ci aiuta a pensare una strategia scientifico-didattica, che non disperda le energie nella vana rincorsa alla produzione inesauribile di cliché, e ci permetta di concentrarle in alcuni punti nodali. A questo scopo, sembra utile isolare – oltre ai “vaccini”, di cui sopra – alcuni stereotipi che definirei “strutturali”, perché non si riferiscono a un oggetto in particolare, ma «intervengono come schemi di comprensione a disposizione per apprendere il mondo, schemi per leggere gli eventi, per ricostruirli e renderli intelligibili» (Grandière, 2003, p. 10). Questi costrutti conoscitivi appaiono diversi dagli “stereotipi fattuali”, che riguardano questo o quell'aspetto del passato, e appaiono originati da un difetto di conoscenze o da conoscenze non aggiornate (spesso anche poco accurate o imprecise).

### 5.3

#### **Gli ominidi si evolvono in fila indiana**

Lo stereotipo “strutturale”, da cui conviene iniziare la nostra indagine, è sicuramente il più noto e diffuso: la linea evolutiva umana. Una sequenza di uomini in fila indiana, che, partendo dai più antichi, dai caratteri scimmieschi, giunge ai tipi moderni, simili a noi. Nella confezione di questo stereotipo convergono molti fattori: il sessocentrismo, perché si tratta, nella maggioranza dei casi, di individui maschi; lo stereotipo generazionale (sono spesso giovani e aiutanti, per lo più armati di bastoni e, man mano che si evolvono, di

7. È bene sottolineare che questo lavoro è limitato alla ricerca e alla valutazione del fenomeno degli stereotipi e non si pone il compito di un bilancio complessivo dell'insegnamento della preistoria, né dà una valutazione della manualistica esaminata: della quale va detto, anzi, che spesso è di grande qualità. Peraltro, chi scrive è anche autore di manuali e, come tanti, vittima di disegnatori molto fantasiosi (cfr. Brusa, 1997, dove si possono ammirare le pecore al tempo di Erectus, o i bambini neolitici che giocano con spade di legno). Sulla metodologia e i problemi di indagine sui manuali cfr. Bourdillon (1992); sugli apparati paratestuali e sul loro rapporto con il testo cfr. Brusa (1998) e Jud, Kaenel (2002), una raccolta magnifica di immagini, scolastiche e divulgative, della preistoria, in ambiente svizzero e tedesco.

lance); un eurocentrismo implicito, dal momento che marciano da sinistra verso destra, sulla falsariga della scrittura occidentale, e dunque del progresso verso il futuro (secondo una visione euro-moderno-centrica della storia). Alcune di queste caratteristiche rendono questo stereotipo simile a quelli analizzati dalla pedagogia e dalle scienze sociali (la predominanza del maschio giovane, la violenza ecc.), ma altre riflessioni ci fanno certi che quest'immagine tradizionale non veicola soltanto dei pregiudizi del quotidiano, quanto piuttosto una visione complessa del passato<sup>8</sup>.

Su questa icona, infatti, si può fondare il racconto dello sviluppo progressivo che dai primi ominidi conduce all'uomo moderno. A sua volta, il racconto ci insegna un modello di sviluppo lineare e per tappe; un senso della storia, che procede da un passato di brutalità verso un mondo civile.

L'evoluzione cladistica è, da qualche decennio, il paradigma della ricostruzione del passato più remoto della storia umana (per quanto con le note differenziazioni e i dibattiti più accesi). Per giunta, gli studiosi non fanno più riferimento, se non per combatterlo, al modello lineare. Nonostante ciò, la popolarità dell'icona lineare appare incontestabile. Fra i motivi di questo successo, vi è sicuramente il fatto che essa è di immediata comprensione, facilmente riproducibile e soprattutto (come abbiamo appena visto) è un modello ricco di significati, per quanto deprecabili. Il modello cladistico non è – al contrario – dotato di un'icona dalle qualità comparabili. Forse questi sono i motivi per i quali oggi troviamo la rappresentazione lineare ovunque, in moltissimi manuali (per quanto essi possano presentare un testo aggiornato)<sup>9</sup>

8. Se si tiene conto, poi, di alcune varianti di questa icona (la serie dei crani, dei cervelli o degli scheletri), tutti posti in serie crescente, si riconosce che la diffusione della sequenza lineare ha i caratteri della pervasività. Alcune descrizioni verbali della sequenza in Striano, Striano (1991, p. 20); Caramanica, Bartolomeo (1990, p. 20); Colombo, Florio (1994, p. 32). L'icona è abituale anche nella letteratura divulgativa e nella stampa: dalla scimmia al computer (in "Il Giornale", 11 maggio 2002, p. 28); o la versione ironica di Bucchi (in "la Repubblica", 30 novembre 2001). Dalla medusa all'uomo, invece, la copertina suggestiva di "Science et Vie", 1059, 2005, pp. 60 ss. (numero speciale: *L'évolution a-t-elle un sens?*); una rappresentazione essenziale e severa in AA.VV. (1982, p. 35); I. Backouche, *Les hommes de la préhistoire*, Lito, Paris, s.d. (gioco didattico). Discute le illustrazioni "classiche" dell'evoluzione, come viziata dall'idea del progresso e della complessità crescente, Gould (2002, pp. 84-5).

9. Di questa progressione, da sinistra a destra, se ne fa una sorta di razionalizzazione paleografica, nella quale la linea evolutiva è paragonata al "rotolo" classico, per cui «proseguendo a srotolare verso destra comparirebbero nuove forme di vita più complesse» (Ar-

FIGURA 5.1

Evoluzione delle donne (da Batias-Rascalou, Casali, 2004)



e, non ci deve sorprendere, anche come logo di convegni scientifici, nei quali, naturalmente, ci si è lamentati abbondantemente della diffusione di idee preconcepite sulla preistoria.

Dal punto di vista didattico, poi, sembra che l'attenzione degli insegnanti (e degli studiosi di didattica) si sia specialmente concentrata sulla difficoltà, da parte dei giovani studenti, di immaginare correttamente tempi così lunghi, di milioni di anni; così come si è intervenuti sul sessocentrismo evidente dell'icona, sostituendo i maschi con le femmine (cfr. FIG. 5.1)<sup>10</sup>. Si sono inventate, perciò, soluzioni sempre più affascinanti, divertenti, efficaci e politicamente

boit, 2001, p. 17). Si deve notare, peraltro, che l'incipiente diffusione dell'icona multilineare sembra anch'essa legata all'idea di marcia verso il progresso, per quanto diviso in corsie, come in uno stadio di atletica, o in un'autostrada, in cui tutti rispettano il codice: un bel l'esempio è l'immagine riportata in Dohui (2006, pp. 16-7). Identico risultato in "Science et Vie", 1026, 2003, pp. 62 ss. (numero speciale: *Qui a inventé l'homme?*). Fra le proposte "alternative", segnalò Giardina (1997, p. 2), nel quale gli umani sono rappresentati in marcia sincronica, e trionfalmente virile, verso il lettore; ugualmente spavaldi gli umani raffigurati in una sorta di «foto di famiglia impossibile» (riportata a norma poco dopo da una sequenza lineare) in Cantarella *et al.* (1998, pp. 3 e 11).

10. Batias-Rascalou, Casali (2004): la sequenza è scimmia-ominide (Lucy?)-ragazza vestita e con un cesto di fiori (ma il testo è comunque un bell'esempio di letteratura divulgativa per l'infanzia). Dalla stampa domenicale svizzera, invece, l'immagine di una sequenza di ominidi, conclusa da donne che progrediscono nude, sempre più moderne e slanciate (Roeder, 2002, p. 50). Tutto l'imbarazzo dell'illustratore, invece, nella copertina di Facchini (2004): c'è la sequenza maschile, ma non tutti portano le armi (Neandertal porta dei fiori: omaggio a un rinvenimento peraltro contestato), sono "disassati", ma salgono tutti una scala evolutiva.



corrette: per insegnare meglio, dobbiamo concludere con qualche apprensione, un rapporto sbagliato fra passato remoto dell'umanità e presente.

## 5-4

**Le ben radicate origini degli stereotipi**

È un'icona relativamente giovane, quella della sequenza evolutiva umana, perché è a partire dagli anni Ottanta che la troviamo come dominatrice incontrastata delle prime pagine dei manuali. Pur tuttavia, è riuscita a catalizzare intorno a sé una trama fitta di riferimenti (costituiti in larga misura da stereotipi fattuali, sedimentatisi lentamente nel corso del tempo), che la rendono, paradossalmente, assai appetibile dal punto di vista didattico. Essa appare all'insegnante un'immagine ricca e utile, dal momento che "trascina con sé" molte altre conoscenze. Al tempo stesso, il suo "sradicamento" diventa assai problematico, proprio perché – insieme con l'immagine lineare – occorrerebbe bonificare il terreno dalla grande quantità di immagini fattuali della preistoria. Questo grumo di conoscenze costituisce lo scenario, che anima e rende vivo il racconto dell'evoluzione. Lo riassume Brigitte e Gilles Delluc (2003, p. 12), due allievi di Leroi-Gourhan, con appassionata ironia:

L'uomo dei tempi preistorici, un disgraziato coperto di stracci, sembra un barbone della 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.

In questo racconto si riconoscono, uno per uno, i temi fondamentali, in cui è possibile organizzare gli stereotipi fattuali più diffusi nella manualistica (con l'esclusione dell'uso di allucinogeni, s'intende). C'è la vita preistorica, difficile e dura, con gli umani che si

nutrono di carne cruda nel loro ambiente prediletto, la caverna. Un autentico topos di successo, che ritroviamo in ogni tempo, e ovunque<sup>11</sup>, e che funge, nel piano narrativo della storia, come un incipit contrastivo di grande efficacia: è la diversità completa, a partire dalla quale il lettore è in grado di percepire la lunghezza immensa del percorso compiuto dal genere umano. I preistorici, per di più, non hanno nulla per difendersi: né unghie, né denti, né forza muscolare. Solo l'intelligenza. È ben vero che questa è un dono di Dio, come spiegava agli studenti italiani degli anni Cinquanta Raffaello Morghen (1954, p. 3), illustre medievista: «Anche gli scarsi resti della vita dell'uomo primitivo ci attestano, nella specie umana di quelle lontane età, la presenza della divina scintilla dell'intelligenza, con la quale Dio ha voluto distinguere l'uomo da tutti gli animali che popolano la terra»<sup>12</sup>. Ma, a dispetto di quest'origine santa, l'intelligenza si affaccia nel racconto storico come un'arma, e il suo scopo è

11. Eppure, la conoscenza precisa è a disposizione della divulgazione: cfr. ad esempio la voce "Abri sous roche", in Batias-Rascalou, Casali (2004, p. 40); oppure Bordes *et al.* (1991, p. 5). Ecco, invece, gli esempi manualistici della diffusione dello stereotipo: Grasmann (1978, p. 14); Hug (1980, p. 13); Walzik (1974, p. 21); Erkki Leimu *et al.* (1983, p. 3); Aimand (1930, p. 6). La vita nelle caverne è un progresso, rispetto alla precedente situazione di bestialità errabonda, in Hubac, Chaubauges (1964, p. 16). E "bestiali" sono i preistorici per il più diffuso testo francese: Isaac (1954, pp. 11 ss.; cfr. anche l'edizione del 1965, pp. 16-7); e cfr. Roberts (1981, p. 53). Caverne anche in Africa: AA.VV. (1971a, pp. 16-7); AA.VV. (1973, p. 5). Per l'America cfr. Drago (1984, p. 14), dove i trogloditi rappresentano un progresso, rispetto alla precedente vita randagia; al contrario sono evidentemente un inizio della storia per Equino, Equino (1995), cui fa riscontro l'italiano Dettore *et al.* (1970). Le caverne compaiono subito nella manualistica italiana: Bragagnolo (1898, p. 1); Ranalli (1929, p. 3). Negli anni Sessanta si prendevano in considerazione, in aggiunta alle caverne, delle «tane scavate nel terreno molle» (Rinaldi, 1957, p. 11), mentre il più recente Neri (2001, p. 21), assicura che le «caverne in alto non erano facilmente raggiungibili dalle belve».

12. Il contrasto fra creazionismo ed evolucionismo merita una trattazione a parte: non posso però non segnalare il caso di un manuale americano (Hayes Jacobs, 2004, pp. 16 ss.), che da una parte presenta una splendida trattazione della preistoria, e tuttavia, quando scrive delle impronte di Laetoli, usa la tipica espressione dei creazionisti: «dimostrano che 3 milioni e 600 mila anni fa l'uomo c'era già». Per quanto riguarda l'Italia, mi sembra che la tradizione manualistica metta in evidenza due atteggiamenti: da una parte, la prudenza e la voglia di non invischiarsi in discussioni pericolose (Rinaudo, 1899, p. 1: «Non spetta alla storia rispondere a sì gravi quesiti»; Comani Mariani, 1923, p. 16: «Le scienze naturali, non la storia si devono pronunciare su questo problema difficilissimo; perciò noi usciremmo dal nostro campo, se dicessimo di più»; si pensa, perciò, che occorra «prescindere dalle molte e gravi questioni riguardanti la primitiva comparsa dell'uomo»: Bragagnolo, 1898, p. 1); dall'altra, il piglio deciso di molti creazionisti (Sanesi, 1898, dove si afferma perentoriamente che la Bibbia comprova l'archeologia; pensiero condiviso da Aromolo, s.d., p. 17; mentre per l'evoluzionismo si parla sbrigativamente di «gravi lacune»: Rebecchini-Vanni, Tortora, 1913, p. 13).

quello di fabbricare i primi utensili, fatti per uccidere i nemici dell'uomo: «Con la bifacciale siamo ancora lontani dall'arma più profondamente umana che l'uomo abbia immaginato e, tuttavia, la selce di Saint-Acheul ce ne mostra già l'embrione saldo e completo. Perché anch'essa, se ben impugnata, può colpire di taglio e di punta» (Aimand, 1930, p. 10; l'autore, che nelle pagine iniziali fa rigorosa professione di creazionismo, riprende il brano da un famoso testo divulgativo: Jullian, 1922, p. 16). E sul fatto che il progresso dell'arte di uccidere sia un buon segno dell'evoluzione, sono d'accordo un po' tutti, creazionisti e laici<sup>13</sup>. Molti modi, ancora, servono allo scopo di far apprezzare la differenza fra passato e presente. Quello più solito riguarda il progresso degli strumenti. Al principio c'era la rozzezza. La ritroviamo ovunque, come connotazione fondamentale della diversità tecnologica: «egli dunque si costruì armi, punteruoli e grossi aghi con la pietra» (Magni, 1925); «sa rozzamente cucire» (Momigliano, 1932, p. 9); «con quelle rozze armi gli uomini cacciavano le fiere, combattevano e tagliavano il legno» (Ciarlantini, 1929, p. 5); «arnesi assai rozzi» (Spini, Olobardi, 1953, p. 1); «rudimentali» (Zavoli, 2003, p. 10) e ancora «rozzi aghi» (Stumpo, Tonelli, 1993, p. 15)<sup>14</sup>. Ma c'è anche un progresso estetico, come il bellissimo Davide, messo a confronto con il brutto Neandertal, a beneficio dei bambini ungheresi (Istvàn, 1998, p. 17) (FIG. 5.2), o l'altrettanto stupefacente accostamento fra Marilyn Monroe e la venera neolitica, invenzione didattica finlandese (Leinen *et al.*, 1983, p. 1) (FIG. 5.3) o ancora una sequenza inequivocabile di bellezze femmi-

13. «A differenza degli animali, essendo dotato di ragione, riuscì a foggiare i primi strumenti, dei quali si servì per combattere i suoi stessi simili, per dare la caccia agli animali feroci» (Melchiori, 1922, p. 4); l'arma è il «primo atto di intelligenza» per Avveduto (1962, p. 14); ma la sua invenzione può dipendere anche dal fatto che gli uomini vedono le cose in modo «meno fantasioso e più pratico» (Dettore *et al.*, 1970, p. 11). L'uso delle armi è collegato alla stazione eretta, invece, da Rosa Leone (2001, p. 47): «diventando bipedi poterono usare le mani armandole di pietre e bastoni». Mentre di una qualche nobile ascendenza classica e pagana, l'Ercole Farnese, potrebbe essere l'archetipo di un'altra rappresentazione di successo, quella dell'uomo preistorico armato di clava, come in Vigin, Samosz Vanceva (1996, p. 18).

14. Da evidenziare, in questo contesto, la presa di distanza di Giardina (1997, p. 5: «Semplice, non rozzo») e la sottolineatura di AA.VV. (1989, p. 41: «la lavorazione della pietra è una grande conquista perché richiede abilità e inventiva»). Alcuni riferimenti internazionali: «Per 600.000 anni tagliarono grossolanamente le pietre, dando loro la forma della mandorla» (Dumont, 1960, pp. 9-11); in Heumann (1975, pp. 19 e 27) il progresso viene simboleggiato da un percorso che va dall'ascia di pietra alla motosega.

FIGURA 5.2  
David e il Neandertal per i bambini ungheresi (da István, 1998)

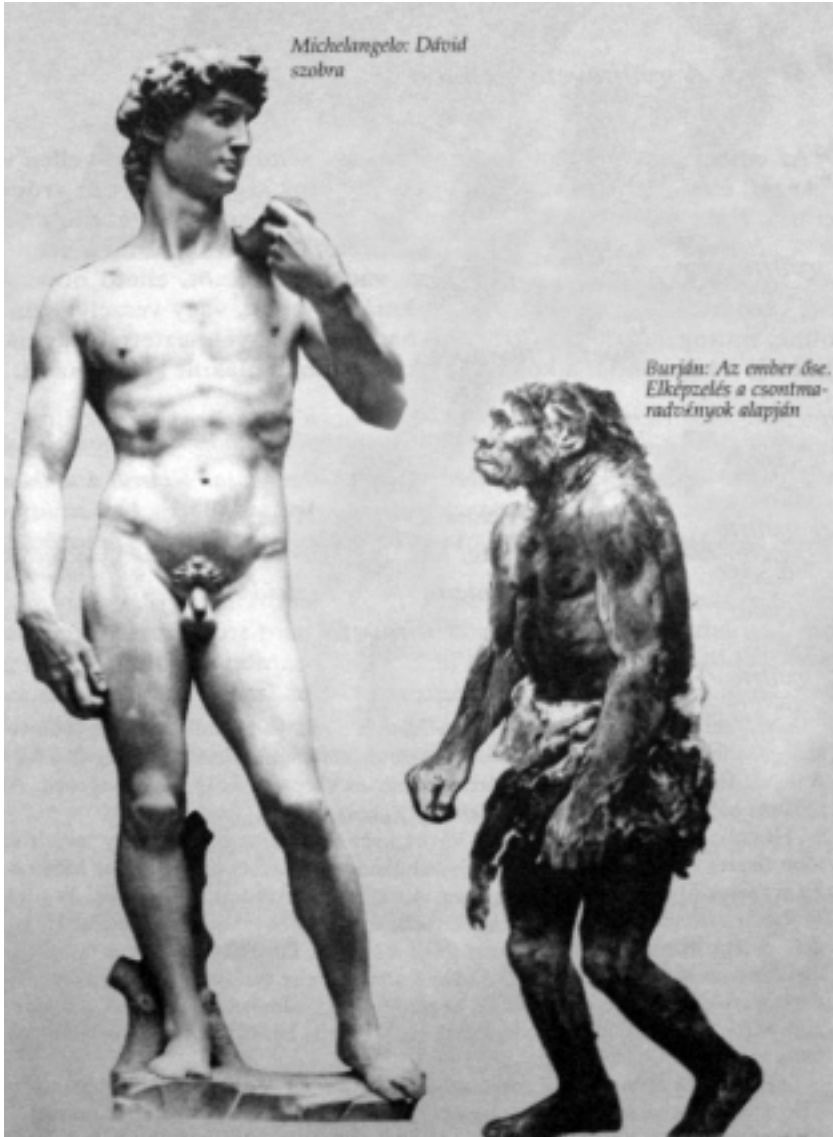


FIGURA 5.3

Eterno femminino per i finlandesi (da Leinen *et al.*, 1983)



---

nili, dal Neolitico al mondo classico, in un manuale slovacco (Kovač, 2002, p. 13). La storia della rappresentazione del Neandertal è sintomatica, in questo contesto. Infatti, al principio, gli autori avevano a disposizione almeno un modello nobile e austero, il celebre *Pensatore* di Auguste Rodin: preferirono, quasi invariabilmente, rifarsi alle immagini di un illustratore ceco, František Kupka, più conformi all'idea di antenato scimmiesco e inintelligente<sup>15</sup>.

15. Heinke (2004, pp. 18 ss.). Hurel (2006, p. 17) mostra una bella sequenza di ricostruzioni di Neandertal, a partire appunto dal primo modello, creato nel 1909, sulla scorta di Auguste Rodin. "Il bovino Neandertal" è l'ironica didascalia alla celebre ricostruzione del Museo di Storia Naturale di Chicago (Spodek, 2006, p. 10). Non mancano, ovviamente, Neandertal simpatici, come Java, l'aiutante neandertaliano di Martin Mystère, nel cele-

In questo racconto, spesso le donne sono specializzate nella raccolta di vegetali e svolgono ruoli domestici (cura dei bambini, vestiti, cottura). Ma, turbati da questa comprimarietà, vi sono degli autori che assegnano loro dei compiti decisivi, come l'invenzione dell'agricoltura e poi, ancora, in una foga di correttezza politica, *ante litteram* e alquanto casereccia: «La terra sulla quale fu posto il fuoco si cosse, divenne dura come la pietra. E una mamma, più intelligente, mentre vegliava il fuoco, avrà notato quell'indurirsi, e avrà fabbricato il primo vaso di terracotta per conservarvi l'acqua e non raccogliera più solo sul palmo della mano» (Paribeni, 1931, p. 62). Gli fa eco, a oltre sessant'anni di distanza, un testo moderno: «Esse inventarono un sistema per trasformare i chicchi in pane e trasferirono lo stesso sistema all'argilla: la raccolsero nei terreni umidi, la impastarono con acqua, le diedero la forma e la fecero cuocere in grandi forni all'aperto. Così inventarono la ceramica» (Baffi, Beni, 1997, p. 30)<sup>16</sup>. Un illustratore olandese, infine, combina insieme i diversi temi, della specializzazione e della violenza, in un destino di genere non propriamente felice<sup>17</sup>.

In un manuale tedesco contemporaneo (Askani, Wager, 1997, p. 9), trovo una raffigurazione straordinariamente significativa: un umano (preistorico ma potrebbe essere un contemporaneo) colto in un atteggiamento di evidente ammirazione per le opere della civilizzazione occidentale (FIG. 5.4). L'ascendenza colta di questa immagine è indubbia. Ce la dichiara uno dei più autorevoli storici del secolo scorso, Arnaldo Momigliano (1932, p. 6): «I selvaggi infatti non sono altro che uomini i quali si sono fermati nello sviluppo a uno stadio corrispondente a quello che per i popoli civili è ormai preistorico. Potremmo dire un poco paradossalmente, ma con sostanziale ve-

bre fumetto di Bonelli. «Una ricostruzione precisa è più un piacere per l'occhio che un aiuto alla riflessione», chiude un po' sconsolato Rauscher (2006, p. 154): e su questo punto cfr. anche Jockey (2004).

16. In un caso, ho trovato l'invenzione dell'allevamento attribuita alle donne (Caocci, 1995, p. 18), mentre la scoperta femminile del tessile è abbastanza tradizionale (Alberici, 1925, p. 5).

17. Le rappresentazioni delle caverne, citate sopra, presentano tutte le attività femminili richiamate nel testo. L'immagine olandese è da Hildingron, Schulp (1993, pp. 12 ss.). I manuali di età nazista sono piuttosto accurati nel distinguere le attività domestiche femminili dalla caccia e dalla guerra maschili: Jenrich *et al.* (1942, p. 10); Nickel (1940, p. 27); Göbel (1942, p. 31). Ho trovato pochi riferimenti, invece, a un mitico periodo matriarcale. Fra questi Brancati (1979, p. 34) e AA.VV. (1995, p. 40). Sugli stereotipi femminili cfr. Ángeles Querot (2005).

FIGURA 5.4

Un primitivo secondo un manuale tedesco (da Askani, Wagener, 1997)



rità, che i selvaggi sono dei popoli preistorici viventi ai nostri giorni»<sup>18</sup>. E, forse proprio sulla scorta di questa convinzione di fondo, i “primitivi”, ampiamente utilizzati nella manualistica corrente, sono rappresentati volentieri mentre brandiscono armi e scudi. E, ovunque, troviamo la scena che combina emblematicamente ferinità remote e attuali: la caccia al pachiderma<sup>19</sup>.

18. Più sfumato, uno storico contemporaneista del dopoguerra (Procacci, 1980, p. 17) avverte che si tratta di un'ipotesi, quella che «il modo di vita di queste popolazioni possa essere simile a quello degli uomini primitivi». In mezzo, alcune certezze: che gli uomini primitivi fossero inferiori ai barbari o alle classi diseredate moderne (Comani Mariani, 1923, p. 17); che vivessero in uno stato di inferiorità civile (Vanni, 1941, p. 9). Esempi di primitivi: Grassman (1978, p. 10), che cade nell'infortunio dei Tasaday (abbastanza generalizzato); Walzik (1974, p. 12); Péter (1996, p. 14); Erkki Leimu *et al.* (1983, pp. 18 s.); Hildingron, Schulp (1993, pp. 10-1); Berents *et al.* (1999, p. 11); Barti (2000, pp. 18-9), che mette a confronto primitivi e neandertaliani.

19. Péter (1996, p. 15); Enikö (2001, p. 14): immagine di Zdenek Burian (1960), artista ceco, ripresa da molti manuali di diverse nazioni, fra cui Galloy, Hoyt (1988, p. 19); Catteuw (1982, p. 23); Michailovskij (2003, p. 19: mammoth); Vigin, Samoszvancheva (1996, pp. 8 ss.); Kolpakov *et al.* (2002, p. 15: mammoth); AA.VV. (1973, p. 8: rinoceronte). Esempi italiani: Feliciani, Filippini (1922, p. 9); Aromolo (s.d., p. 14). Mentre Alberici (1925) scrive di «animali strani, serpenti, orsi spaventosi ed elefanti», in Biagi *et al.* (1979, p. 6) e Colombo, Florio (1994, p. 43) il nemico è la tigre dai denti a sciabola; mentre il mammoth scompare, come tutti gli animali più grandi, perché sterminato dall'uomo in Di Tondo, Guadagni (1997, p. 7). Da notare che Lars Grant-West, splendido disegnatore di “National Geographic” (aprile 2005, pp. 2 ss.), non si è lasciata scappare la lotta fra il piccolo florensis, appena scoperto, e l'elefante nano, con la stessa prontezza di “Scientific American”, 16, 2, 2006, pp. 48-9 (*Becoming human*). Impossibile, a questo punto, non ricordare il sospetto di Alberto Salza (1997, p. 109) nei confronti di quei «professori di preistoria che fanno impantanare i mammut».

Questa rapida scorsa di stereotipi “fattuali” ci avverte che disegni, ricostruzioni, a volte foto, si rincorrono, da nazione a nazione, superano barriere linguistiche, didattiche e politiche: hanno creato, nel corso di oltre un secolo di imprestiti e ricopiature – clonazioni, le chiama Stephen J. Gould –, una sorta di “corpus iconico internazionale”. Si è costituita, così, una biblioteca di immagini globale, poderosa e complessa, che convive intrecciandosi in modi sempre nuovi e diversi con conoscenze precise e aggiornate, della quale occorrerebbe una ricostruzione storica analitica, per mostrare i percorsi, individuare i capostipiti e le modalità di trasmissione: lo stesso Gould auspica uno studio che, sul modello della filologia classica, individui gli “stemmi” degli errori fondamentali (Gould, 1992, p. 158)<sup>20</sup>.

In questo mondo violento, anche l'evoluzione avviene per passaggi traumatici. I deboli, i perdenti vengono eliminati e la storia consegna la vittoria al più forte. Non sorprende, perciò, che il concetto “strutturale” di *estinzione* sia interpretato come una sconfitta: ecco la sequenza infinita di immagini di Neandertal inevitabilmente tristi, forse presaghi della loro sicura fine (e questo nonostante l'indubbio successo di specie, che per quanto estinte, hanno popolato la terra per centinaia di migliaia di anni). In questa preistoria immaginata, c'è posto per uno solo al mondo<sup>21</sup>. Anche questo è un risvolto, inquietante,

20. Una probabile fonte iconografica, largamente utilizzata dalla manualistica e dalla divulgazione è una pubblicazione di “Time”, edita in Italia come supplemento di “Epoca” (AA.VV., 1957), della quale riporta una truce sequenza mesolitica, con teste decapitate e fatte ballare sul tamburo.

21. E questo anche se il testo conosce la compresenza degli umani: «fino a poco tempo fa si credeva che l'evoluzione fosse stata un processo lineare. [...] In realtà ci furono circa 15 specie umane, che lottarono per la sopravvivenza, fino a che una sola restò» (Rosa Leone, 2001, p. 47). «Nella sua espansione, *Homo sapiens* non esita a scontrarsi con gli altri gruppi, che in genere dispongono di una tecnologia più arretrata e a distruggerli, [...] viene a conflitto con l'uomo neandertalense (*sic*) e lo sottomette e lo distrugge» (AA.VV., 1989, pp. 42-5). Anche del *florensis* si rappresenta l'identica triste fine, nonostante la didascalia dichiara che non abbiamo nessuna testimonianza di incontri tra *Homo florensis* e *sapiens* (in “National Geographic” aprile 2005, p. 14). Il capitolo che qui si deve aprire, quello sulla “razza”, è talmente vasto che, come nel caso del creazionismo, sono costretto a tralasciarlo. Per quanto riguarda l'Italia, segnalo soltanto il fatto che nella prima metà del secolo scorso, le razze erano un dato acquisito e scontato (Momigliano, 1932, p. 7) e che man mano questa convinzione scema, diventa anche politicamente scorretta, ma non scompare del tutto: Striano, Striano (1991, p. 47); Frugoni, Magretto (2004, p. 21). Peraltro, Cipollari e Portera (2004, p. 321) denunciano il perdurare del concetto di razza nei manuali delle elementari (insieme con il concetto di “primitivo”).



FIGURA 5.5

L'uomo preistorico come Ercole, Conan o Tarzan per un manuale russo (da Vigasin, Samoszvancheva, 1996)



del modello lineare di evoluzione. E, ancora una volta, l'intervento pedagogico sembra accrescere questa sensazione spiacevole (pur involontariamente). Ecco ad esempio come un'attività didattica innovativa suggerisce di trattare in classe la questione dell'incompatibilità genetica (data per scontata) fra *sapiens* moderno e Neandertal: «Scrivi una sceneggiatura per una fiction TV, nella quale un maschio neandertaliano si innamora perdutamente di una femmina di *sapiens*, ma entrambi sono tristi, perché hanno capito che non possono sposarsi, perché glielo impedisce il loro DNA» (Pahl, 2002, p. 6).

### 5.5

#### **Le culture identitarie preferiscono il Neolitico**

Dalla preistoria ci si libera con la cultura: questa è una convinzione chiara, fin dai manuali più antichi. E, come si può immaginare, questo processo di liberazione è accompagnato da una vasta schiera di stereotipi fattuali: dall'invenzione dell'agricoltura e dell'allevamento, dal nomadismo che è visto sempre come un'alternativa precedente alla sedentarietà, alla divisione sociale del lavoro, alla tecnologia e all'organizzazione sociale, alle onnipresenti palafitte. Non ci soffermeremo su questi, per riservare la nostra attenzione all'indagine degli aspetti strutturali di questo passaggio, perché ci permettono di ritornare sulla questione iniziale, del successo della preistoria, cercando delle risposte più interne al mondo didattico e storiografico.

Alcune domande, infatti, ce le pone la produzione manualistica africana. Il nutrito gruppo di manuali che ho analizzato, tutti degli ultimi decenni del secolo scorso, riserva alla preistoria la stessa sottovalutazione, che abbiamo notato nei manuali europei anteguerra: pochissime pagine (a volte un paio), e via verso la storia che conta, quella della civilizzazione<sup>22</sup>. La sorpresa è ovvia: tutti ci aspetteremmo il contrario, dal momento che proprio in quegli anni si afferma (e non senza pro-

22. Costa d'Avorio (AA.VV., 1971a, pp. 16 ss.). Zimbabwe (Proctor, 1991, p. 8: caccia, raccolta e rapidamente verso l'agricoltura, senza ominazione). Kenia (Sharman, 1964, pp. 7 ss.: sintesi rapidissima); Seibörger *et al.* (1991, pp. 4-6: parlano del mondo, del progresso, una pagina sull'ominazione e poi il popolo San); Lambrechts (1995, pp. 3-5). Zaire (De Proover, 1970, pp. 7-18: dopo aver specificato che lo scopo della storia è quello di dare l'orgoglio dei propri antenati, passa a presentare i pigmei, i protobantu e i bantu). Botswana (Tlou, Campbell, 1984, p. 20: poche pagine di preistoria, e poi si passa ai Khoi). Madagascar (Raimihoatra, 1976, p. 9: i Vazimba, "primitivi" malgasci e poi la colonizzazione indiana).

blemi) l'origine africana dell'umanità. Ci attenderemmo, anzi, una qualche utilizzazione mitica dell'Eva africana, come peraltro è stato notato nel campo dell'uso pubblico della storia africana (Lainé, 2000). Invece, quel periodo viene bypassato proprio nei luoghi di elezione del processo di ominazione. Un convegno sulla riforma dei curricoli di storia, tenutosi nel 1992 fra studiosi provenienti dai paesi anglofoni africani, ci rivela la politica culturale sottesa a questa rimozione.

In quell'occasione (Bude, 1992) numerosi interventi sottolinearono il forte collegamento da stabilire fra ambiente, cultura ed educazione<sup>23</sup> e ne ricavarono la conseguenza che l'educazione non può che occuparsi della cultura ambientale, cioè della propria cultura tradizionale. A sostegno di questa scelta vennero chiamati in causa illustri antropologi, fra i quali Edmund Leach e Ralph Linton. Ma non si trattò di un trasferimento in periferia della contesa accademica occidentale fra antropologia e storia. Al contrario, in quegli interventi leggiamo che allora si produsse una sintesi potente fra culturalismo, da una parte, e identità nazionale, dall'altra. L'obiettivo del curricolo di storia, dice apertamente D. N. Sifune, delegato keniota, è di diffondere nella popolazione «patriottismo, lealtà, fiducia in sé, tolleranza, giustizia». Per il raggiungimento di queste virtù, le conoscenze sulla preistoria sono inutili. I manuali, denuncia Sifune (1992, pp. 89-99), contengono «una massa indigesta di storia primordiale»; dovrebbero enfatizzare, invece, gli aspetti dell'ambiente e della comunità, dell'organizzazione etnica. «L'educazione coloniale – conclude il delegato ugandese – alienava gli studenti, piuttosto che aiutarli a integrarsi nel loro ambiente» (Olujot, 1992, p. 201).

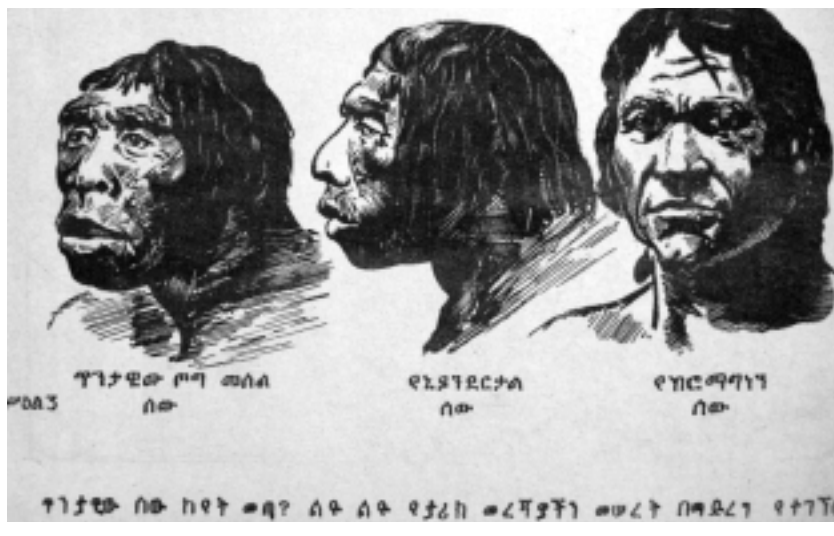
Lo studio scolastico della preistoria, dunque, è visto come un portato della cultura occidentale: e una riprova sorprendente di questa idea si trova in un manuale etiopico, nel quale la nostra sequenza lineare, lo stereotipo che abbiamo posto al centro della nostra indagine, è composta da uomini indubbiamente bianchi (AA.VV., 1973, p. 14) (FIG. 5.6)<sup>24</sup>.

23. N. B. Katunzi (Tanzania) espone un concetto di cultura "essenzializzata", considerata inseparabile dall'ambiente, e sostiene che la storia ha lo scopo di incrementare il nazionalismo (Bude, 1992, pp. 32-57). S. T. Bajah usa Leach e Linton per sostenere la necessità di insegnare la cultura tradizionale, in vista del raggiungimento dell'identità nazionale nigeriana (ivi, p. 59-70). E. S. Olujot critica aspramente un manuale ugandese, che ha il torto di essere dedicato alla Word History, mentre il bambino deve «capire che i suoi parenti fanno parte dell'Uganda e che questa è legata politicamente e storicamente all'Africa e al resto del mondo» (ivi, p. 204).

24. Le uniche trattazioni ampie della preistoria le ho trovate in manuali stampati in Francia per le scuole africane: AA.VV. (1967), con oltre venti pagine, nelle quali si mette in eviden-

FIGURA 5.6

La sequenza etiopica evolve verso gli europei (da AA.VV., 1973)



Ma, poiché lo studio della storia è finalizzato al raggiungimento dell'identità nazionale, la preistoria trova vita stentata anche in altre scuole: in India, in Giappone o nel mondo arabo. Ogni volta, il libro scolastico non partirà dalla Rift Valley o da una savana africana: ma da Mohenjo Daro (Saradha Balakrishnan, 1998, p. 14; Bahrat, 1970), dalla Mesopotamia o dall'Egitto, o dalle steppe sconfinite dell'Asia centrale<sup>25</sup>, a seconda della ricostruzione genealogica della propria nazione. In questo contesto, va al di là della notazione di colore il fatto che, per il Sud Africa, l'Eva africana non sia più l'ipotetica madre genetica dell'umanità, ma Sarah Baartman, la piccola Sarah, sfortunata donna Khoi-Khoi, esibita a Parigi come "Venere ottentotta", alla fine dell'Ottocento, che – in occasione del ritorno in patria delle sue spoglie, restituite dal Musée de l'Homme – venne proclamata «la madre sim-

za l'importanza dell'Asia nel processo di ominazione (il manuale è destinato alla scuola malgascia); AA.VV. (1971b, p. 16), che sottolinea con forza l'importanza della preistoria africana.

25. Solo quattro pagine di preistoria con siti occidentali nei manuali giapponesi (AA.VV. 1994a, 1994b). Stesso atteggiamento nei manuali del mondo islamico che ho potuto sfogliare, ma che purtroppo non sono in grado di citare, che iniziano volentieri dalla Mesopotamia. Fakhroutdinov (2004, p. 12) apre con un paragrafo sulla preistoria: si tratta ovviamente degli Sciti.

bolica di tutti i sudafricani». La riscrittura storica nazionalistica muove a partire dalle «testimonianze delle sofferenze», con l'esclusione quindi del passato più remoto (Triulzi, 2006)<sup>26</sup>.

L'identificazione fra storia e civiltà permette, agli autori dei manuali, di riadattare il modello narrativo lineare al proprio popolo. Ma per riuscirvi, e presentare conseguentemente la nazione come il decantato delle civiltà passate, essi devono rifarsi al portato profondo degli stereotipi fattuali, che abbiamo visto sopra, secondo il quale la preistoria è l'antitesi della storia, l'inumanità prima dell'umanità<sup>27</sup>. In questo modo, l'azione combinata del culturalismo e dell'identitarismo ha ridato fiato a un modello storico didattico che, lentamente ma con sicurezza, stava cambiando nel secondo dopoguerra.

Il confronto con la manualistica dell'Europa postcomunista, pericolosamente segnata dal nazionalismo, ci dà una conferma di questo processo, quando ci mostra la riscrittura in chiave patriottica della preistoria<sup>28</sup>. In questa visione identitaria non è la "preistoria" che interessa, ma la "mia preistoria". Tale prospettiva rende utilizzabile, anche nell'Europa occidentale, soprattutto la preistoria recente, il Neolitico, un periodo che si rivela assai duttile agli scopi formativi nazionali. Ecco i "lacustri", precursori dell'operosità svizzera, o l'infinita saga dei celti, invocati come padri fondatori – storici e al tempo stesso mitici – di una buona quantità di Stati e gruppi politici europei, tutti

26. La storia africana inizia nel Medioevo, così, perentoriamente, nella peraltro accuratissima indagine storiografica di Calchi Novati, Valsecchi (2005).

27. Una discussione dell'afrocentrismo in Walzer (2004); un confronto fra modelli afrocentrici ed eurocentrici in Brusa, Cajani (2005) (anche in [www.storiairreer.it/materiali/indice/StoriaMondiale.htm](http://www.storiairreer.it/materiali/indice/StoriaMondiale.htm)). In generale, sulla ripresa delle storie "autocentrate" cfr. Proccacci (2005). Per la discussione fra identità, nazionalismo e archeologia cfr. Kohl (1996) e i testi di P. Stone già citati.

28. Croazia: Ferček (2001, pp. 13 e 2) racconta della preistoria "austro-ungarica" e di quella croata, accostata a una Lucy improbabile; Moldavia: Șarov (2001, pp. 3 e 5) usa la preistoria per includere lo spazio romeno; Băjanaru (2000) dedica una rapida doppia pagina al Paleolitico, per presentare poi gli indoeuropei; Macedonia: Sharif (2002, pp. 25 ss.) solo preistoria macedone, corredata dalla foto di una gigantesca formazione naturale a forma di elefante (in mancanza di fossili...); Ungheria: Gyapay (1998): preistoria in Ungheria; Gyapay, Ritoók (1988, p. 16); Russia: Vigasin, Samoszvančeva (1996, p. 1) apre la trattazione con una carta che mostra come il popolamento russo risalga a epoche preistoriche; Lituania: Kurlovičs, Tomašūns (1999): solo preistoria lituana, come in Kenins (1991, p. 9). E non mancano i casi in cui la preistoria è assente: Polek, Wilczyński (2002). Il recente "canone delle conoscenze storiche" olandese, rigorosamente etnocentrico, conferma l'esclusione del Paleolitico, a tutto vantaggio di un Neolitico europeo, megalitico e campaniforme: cfr. <http://www.entoen.nu/default.aspx?lan=e>.

bisognosi di assicurarsi della profondità temporale della loro identità. Figurano, in questa galleria di utili progenitori, anche i “popoli originari” italici – veneti, celti, piceni, japigi e via elencando – testimoni immaginari di identità regionali e locali, le patrie autentiche, soffocate dalla politica, unitaria e colonialista, di Roma<sup>29</sup>. «Con l’inizio dell’agricoltura l’uomo può considerarsi civile, egli prende amore alla terra dove dimora stabilmente, ha già una *Patria*, che lo nutrice, e che egli saprà difendere sino all’ultimo sangue contro altri uomini, gli *stranieri*, che tentassero rapirgliela» (Zanetti, 1939, p. 7): queste parole, di un manuale in uso nelle scuole professionali italiane poco prima dello scoppio della seconda guerra mondiale, non sembrano riflettere convinzioni del tutto scomparse.

## 5.6

### Una conclusione che invita a nuovi programmi

Il confronto fra mondi scolastici diversi ci fornisce, a questo punto, ulteriori elementi per riconsiderare il nostro stereotipo fondamentale della sequenza evolutiva. Come abbiamo visto sopra, infatti, questo è viziato da numerosi e gravi difetti. Ma, allargando l’analisi anche ai manuali non europei, ne scopriamo un nuovo aspetto: comunque, questa icona veicola l’idea di un’umanità unita e solidale, e sottolinea che questa è il soggetto dell’evoluzione. E qui leggiamo la contraddizione di fondo. Per alcuni, l’icona postula una storia collettiva dell’umanità; per altri, solleva i dubbi che tale storia non sia del tutto condivisa, ma in realtà sia un’imposizione e che, conseguentemente, la “vera storia”, sia unicamente la propria.

Se è così, è comprensibile che il successo dell’icona (per quanto essa sia stereotipata) proceda di pari passo con l’espansione delle conoscenze preistoriche. I manuali mostrano chiaramente che la preistoria, e soprattutto il Paleolitico, acquistano importanza man mano che il soggetto della loro narrazione tende ad essere l’umanità, mentre ne perdono proprio quando il soggetto torna ad essere la nazione. Quest’apertura al mondo ha certamente un aspetto spontaneo e di massa,

29. Kaeser (2004) e anche Jud, Kaenel (2002, *passim*); Díaz Santana (2001), dove si critica il mito celtico, ma anche la susseguente opposta celtofobia; sulle carte e i miti fondatori cfr. Brusa (1997b). Per i manuali nazisti, che iniziano volentieri con la “preistoria dei popoli germanici”, cfr. i testi citati sopra.

nelle scuole occidentali, presso insegnanti, allievi e famiglie. Ma al tempo stesso ha una forte portata scientifica, perché, da una parte, spinge la storiografia occidentale a occuparsi con maggior cura di ciò che è accaduto nel resto del mondo; e, dall'altra, la invita a considerare uno "stereotipo strutturale" da abbattere quello secondo il quale "la preistoria non fa parte della storia".

La recente riforma della scuola italiana, e con essa l'insegnamento della preistoria, è tutta dentro questo conflitto. Infatti, proprio per dichiarate ragioni di identità (italiana ed europea) e di tradizione (giudaico-cristiana), la preistoria è stata estromessa dal ciclo di base e confinata nel limbo delle attività preparatorie, in prima e seconda primaria (bambini di cinque-sei anni), con una dizione sconcertante: «studio del passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico». Dunque, nella scuola italiana la preistoria non fa più parte della storia e, coerentemente, il programma ha eliminato qualsiasi accenno a una dimensione mondiale della storia<sup>30</sup>. Il fatto che tale riforma abbia riscosso più di un consenso nell'accademia storica italiana ci dice che, come in Kenia o in India o nel mondo arabo, molti storici, in Italia, sono disposti a convivere con lo stereotipo colto della separazione fra storia e preistoria e a considerare quest'ultima come un elemento straniero e inutile, per quella "cultura originaria" che la scuola dovrebbe, a loro giudizio, tramandare.

## Bibliografia

- AA.VV. (1957), *L'epopea dell'uomo. La grandiosa avventura dell'uomo per la conquista del mondo*, Mondadori, Milano.
- AA.VV. (1967), *Histoire des premiers hommes à l'Islam*, Nathan Afrique, Paris.
- AA.VV. (1971a), *Histoire de la Côte d'Ivoire*, Cede, Abidjan.
- AA.VV. (1971b), *Histoire*, Institut Pédagogique Africain et Malgache, Vanves.
- AA.VV. (1973), *Storia*, Addis Abeba.
- AA.VV. (1979), *Un problema a parte: la preistoria*, in *Le scienze umane nella scuola dell'obbligo*, "Quaderni di cooperazione educativa", 13, La Nuova Italia, Firenze, pp. 19-22.
- AA.VV. (1982), *L'uomo nell'evoluzione*, British Museum-Editori Riuniti, Roma.
- AA.VV. (1989), *Il tempo e la memoria*, Einaudi Scuola, Torino.
- AA.VV. (1994a), *Hitotsu Gakushusha* (Storia per le superiori), Tokyo.

30. Su questo, sul dibattito e sul confronto fra i programmi di storia cfr. Brusa, Cajani (2006, pp. 35-52). Cfr. ancora, in [www.storiairreer.it](http://www.storiairreer.it), i contributi di L. Cajani e la rassegna precisa di L. Vanni. Per gli storici favorevoli alla riforma Moratti cfr. Vitolo (2003).

- AA.VV. (1994b), *Jikkio* (Storia per le superiori), Tokyo.
- AA.VV. (1995), *Noi e la storia*, Archimede, Milano.
- AIMAND C. (1930), *Cours d'histoire*, 6, Gigord, Paris.
- ALBERICI C. (1925), *Albo di storia*, Bemporad, Firenze.
- ALMANSÁ SÁNCHEZ J. (2006), *La imagen popular de la arqueología en Madrid*, in "Arqueoweb", 8.
- ÁNGELES QUEROT M. (2005), *El papel asignado a las mujeres en los relatos sobre los orígenes humanos*, in "Arqueoweb", 7.
- ARBOIT D. *et al.* (2001), *Valore Storia*, Paravia, Torino.
- ARCURI L., CADINU M. R. (1998), *Gli stereotipi*, il Mulino, Bologna.
- AROMOLO G. (s.d.), *Corso di Storia*, Conte, Napoli.
- ASKANI B., WAGENER E. (1997), *Anno 1*, 1, Westerman, Braunschweig.
- AVVEDUTO S. (1962), *Passato e presente*, Principato, Milano.
- BAFFI E., BENI E. (1997), *Il racconto della storia*, Mondadori, Milano.
- BAHRAT O. (1970), *History*, New Delhi.
- BĂJANARU R. *et al.* (2000), *Istoria*, Sigma, Bucuresti.
- BARTI J. *et al.* (2000), *Dejepis*, Ministero della Scuola Slovacca, Bratislava.
- BATIAS-RASCALOU C., CASALI D. (2004), *Mon premier dictionnaire de la Préhistoire*, Infomedia Communication, Paris.
- BERENTS D. *et al.* (1999), *Sfynx. Geschiedenis Voor de Basisvorming*, Thieme, Utrecht.
- BIAGI E. *et al.* (1979), *La vita e i giorni*, 1, Bompiani, Milano.
- BIANCOFIORE F. (1960), *Le civiltà preclassiche e classiche nella nostra scuola*, in "Dialogos", 1, pp. 78-83.
- ID. (1969), *Scienze umane e preistoria*, in "Cultura e scuola", 29, pp. 59-62.
- BORDES J. *et al.* (1991), *Histoire*, 1, Hachette, Paris.
- BOURDILLON H. (ed.) (1992), *History and Social Studies. Methodologies of Textbook Analysis*, Swets and Zeitlinger, Amsterdam-Lisse-Berwyn.
- BRAGAGNOLO G. (1898), *Tesi di storia generale per esami nella scuola secondaria*, Petrini, Torino.
- BRANCATI A. (1979), *Fare storia*, 1, La Nuova Italia, Firenze.
- BRUSA A. (1997a), *Mondo in festa*, Bruno Mondadori, Milano.
- ID. (1997b), *Histoire-récit, histoire image: les déplacements de la rhétorique. Les cartes et les mythes fondateurs*, in "Internationale Schulbuchforschung", 4, pp. 399-412.
- ID. (1998), *Manuels à lire, manuels à travailler: l'évolution du rapport entre lecteur et manuel d'histoire en Italie (1950-1998). Analyse et perspectives*, in "Internationale Schulbuchforschung", 3, pp. 237-62.
- ID. (2004), *Un recueil des stéréotypes autour du Moyen Age*, in "Le cartable de Clio", 4, pp. 119-29.
- BRUSA A., CAJANI L. (2005), *África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización*, in "Didáctica de las ciencias experimentales y sociales", 19, pp. 3-18.
- IDD. (2006), *Der Geschichtunterricht in der italienschen Primar- und Sekundarschule*, in E. Erdmann *et al.* (hrsg.), *Geschichtsunterricht international*, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover.



- BUDE U. (ed.) (1992), *Culture and Environment in Primary Education. The Demands of the Curriculum and the Practice in Schools in Sub-Saharan African*, Zed, Bonn.
- CALCHI NOVATI G., VALSECCHI P. L. (2005), *Africa: la storia ritrovata. Dalle prime forme politiche alle indipendenze nazionali*, Carocci, Roma.
- CALVANI A. (1982), *La preistoria è storia*, in "Riforma della Scuola", 6, pp. 51-4.
- CANTARELLA E. et al. (1998), *La memoria dell'uomo*, Einaudi Scuola, Torino.
- CAOCCI A. (1995), *La Storia*, Mursia, Milano.
- CARAMANICA A., BARTOLOMEO E. (1990), *I passi dell'uomo*, Loffredo, Napoli.
- CATTEUW M. et al. (1982), *Chronos*, 3, De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen.
- CIARLANTINI F. (1929), *Storia italiana*, Mondadori, Milano.
- CIPOLLARI G., PORTERA A. (2004), *Cultura, culture, intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo nella scuola elementare*, IRRE Marche, Ancona.
- CLOTES J. (2002), *La preistoria spiegata ai miei nipoti*, Archinto, Milano.
- COLOMBO G., FLORIO C. (1994), *Il cammino dell'uomo*, De Agostini, Novara.
- COMANI MARIANI G. (1923), *Storia antica con speciale riguardo ai costumi, alla cultura ed alle condizioni civili*, Sansoni, Firenze.
- DELLUC B., DELLUC G. (2003), *La vie des hommes de la Préhistoire*, Éditions Ouest-France, Rennes.
- DE PROOVER N. (1970), *Histoire de notre pays*, Bureau de l'enseignement catholique, Kinshasa.
- DETTORE U. et al. (1970), *Dalla caverna all'astronave*, De Agostini, Novara.
- DÍAZ SANTANA B. (2001), *La cultura castreña y el proceso de creación de la identidad nacional Gallega*, in "Arqueoweb", 3.
- DI TONDO F., GUADAGNI G. (1997), *La storia e i suoi problemi*, Loescher, Torino.
- DOHUI S. (2006), *Un dossier non classé. La nouvelle histoire des hommes disparus*, in "Science et Vie", 235, pp. 14-20.
- DRAGO A. L. (1984), *História*, 1, Editorial Stella, Buenos Aires.
- DUMONT G. H. (1960), *Histoire des hommes, des origines au XV<sup>ème</sup> siècle*, Département scolaire des éditions universitaires, Brussels.
- ENIKÖ G. (2001), *Oskor, òkori civilizàciok*, Mussai Könyök, Budapest.
- EQUINO M., EQUINO M. (1995), *Você é a História. Do Homem das Cavernas ao Homem das Máquinas*, Editora ao livro técnico, Rio de Janeiro.
- LEINEN E. et al. (1983), *Uuden Lukion. Historia*, 1, Werner Söderström Osakeyhtiö, Parvo-Helsinki-Juva.
- FACCHINI F. (2004), *L'uomo. Origine ed evoluzione*, Jaca Book-l'Unità, Nuova Iniziativa Editoriale, Roma.
- FAKHROUTDINOV R. (2004), *History of the Tatars*, Magarif, Kazan.
- FELICIANI N., FILIPPINI F. (1922), *Manuale di storia*, Cappelli, Bologna.
- FERČEK M. (2001), *Poviest*, 1, Skolska Kujiga, Zagreb.
- FLAMMARION C. (1926), *Il mondo prima della creazione dell'uomo*, Sonzogno, Milano.

- FRUGONI C., MAGRETTO A. (2004), *Un passato prossimo*, Zanichelli, Bologna.
- FURNHAN A. (1994), *Young People's Understanding of Politics and Economics*, in M. Carretero, J. F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, pp. 17-47.
- GADALETA M. R. (1995), *La didattica della preistoria*, in A. Brusa (a cura di), *Vivere la preistoria*, "I viaggi di Erodoto", 10, Bruno Mondadori, Milano, pp. 3-19.
- GALLOY D., HOYT F. (1988), *Préhistoire. Proche Orient*, De Boeck-Wesmael, Brussels.
- GIARDINA A. (1997), *Le linee del tempo*, Laterza, Roma-Bari.
- GÖBEL H. (1942), *Geschichtsbuch für Mittelschulen*, Dürrche Buchhandlung, Leipzig.
- GOULD S. J. (1992), *Bravo Brontosaurus*, Feltrinelli, Milano 1992 (ed. or. *Bully for Brontosaurus. Reflections in Natural History*, Norton & Company, New York-London 1991).
- ID. (2002), *L'evoluzione della vita sulla terra*, in G. Celli (a cura di), *L'evoluzione*, "Quaderni di Le Scienze", 124, pp. 78-85.
- GRANDIÈRE M. (2003), *La notion de stéréotype*, in M. Grandière, M. Molin (éds.), *Le stéréotype, outil de régulations sociales*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 7-12.
- GRASSMANN (hrsg.) (1978), *Zeit Aufnahme*, Westermann, Braunschweig.
- GYAPAY G. (1998), *Történelem Tankönyv*, Comenius Kiadó, Budapest.
- GYAPAY G., RITÓK Z. (1988), *Geschichte*, 1m Lehrbuchverlag, Budapest.
- HAYES JACOBS H. (2004), *World Studies. The Ancient World*, Prentice Hall, Needham-New Jersey.
- HEINKE W. (2004), *Des brutes épaisses ou nos semblables? L'apparence physique des hommes de Néandertal*, in E. B. Krause (éd.), *Les hommes de Néandertal. La feu sous la glace. 250.000 ans d'histoire européenne*, Errance, Paris, pp. 18-35.
- HEUMANN H. (hrsg.) (1975), *Geschichte für Morgen*, Hirschgraben Verlag, Frankfurt a.M.
- HILDINGRON L., SCHULP A. (1993), *Levende Geschiedenis*, Meulendorf Educatief, Amsterdam.
- HUBAC R., CHAUBAUGES M. (1964), *Histoire*, 6, Delagrave, Paris.
- HUG W. (1980), *Geschichte Weltkunde*, 1, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a.M.
- HUREL A. (2006), *Dessine moi un Néandertal*, in *Néandertal. Enquête sur une disparition*, in "Les dossiers de la Recherche", 24.
- ISAAC J. (1954), *Nouveau cours d'histoire*, 6, Hachette, Paris.
- ISTVÁN F. (1998), *Történelem*, 5, Karina Kiadó, Budapest.
- JENRICH P. et al. (1942), *Geschichte für Mittelschule*, Heimann Schroeder-Verlag, Halle.
- JOCKEY PH. (2004), *Du vestige exhumé au passé (re)produit. Archéologie, mission impossible?*, in J. L. Bonniol, M. Crivello (éds.), *Façonner le passé. Représentations et cultures de l'histoire. XVI-XVII<sup>ème</sup> siècle*, PUP, Aix-en-Provence, pp. 161-82.

- JUD P., KAENEL G. (éds.) (2002), *Lebensbilder. Scènes de vie. Actes du colloque de Zoug (13-14 mars 2001)*, Kantonales Museum für Urgeschichte Zug, Zug-Lausanne.
- JULLIAN C. (1922), *De la Gaule à la France*, Hachette, Paris.
- KAESER M.-A. (2004), *Les lacustres. Archéologie e mythe national*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne.
- KENINS I. (1991), *Latvias vēsture*, Zvaigzne ABC, Riga.
- KOHL P. L. (1996), *Nationalism and Archaeology: on the Construction of Nations and the Reconstructions of the Remote Past*, in "Annual Review of Anthropology", 27, pp. 223-46.
- KOLPAKOV S. V. et al. (2002), *Istorija drevnego mira*, Izdet, Dom "Stinfo", Moskva.
- KOVAČ D. (2002), *Dejepis*, Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.
- KURLOVIČS G., TOMAŠŪNS A. (1999), *Latvias vēsture Viduskulai*, 1, Zvaigzne ABC, Riga.
- LAINÉ A. (2000), *Eve Africaine? De l'origines des races au racisme de l'origine*, in F. X. Fauvelle-Aymar, J. P. Chrétien, Cl.-H. Perrot (éds.), *Afrocentrismes*, Karthala, Paris, pp. 103-25.
- LAMBRECHTS H. (1995), *History*, 5, New Syllabus, Goodwood.
- MAGNI A. (1925), *Italia!*, Mondadori, Milano.
- MALONE C., STONE P., BAXTER M. (eds.) (2000), *Education in Archaeology*, in "Antiquity", LXXIV, 283, pp. 122-218.
- MARINI E., BORGOGNINI S. (1988), *L'antropologia nella scuola dell'obbligo*, in "Insegnare", luglio-agosto 1988, pp. 37-40.
- MELCHIORI E. (1922), *Corso di storia*, Carabba, Lanciano.
- MICHAILOVSKIJI F. A. (2003), *Istorija drevnego mira*, Russkoe Slovo, Moskva.
- MOMIGLIANO A. (1932), *Sommario di storia delle civiltà antiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- MORGHEN R. (1954), *Popoli e civiltà del Mediterraneo*, Palumbo, Palermo.
- NERI R. (2001), *Storia*, 1, La Nuova Italia, Firenze.
- NICKEL E. (1940), *Volk und Führer*, Moitz Diesterweg, Frankfurt a.M.
- OLIVARI C. (a cura di) (1999), *Alla ricerca delle nostre origini. L'unità dei saperi viene da lontano*, CIDI di Genova, Genova.
- OLUJOT N. (1992), in U. Bude (ed.), *Culture and Environment in Primary Education. The Demands of the Curriculum and the Practice in Schools in Sub-Saharan African*, Zed, Bonn, pp. 199-220.
- PAHL R. H. (2002), *Breaking Away from the Textbook. Creative Ways to Teach World History*, 1, The Scarecrow Press, Lanham (Maryland)-Oxford.
- PARIBENI R. (a cura di) (1931), *Il libro della IV classe elementare*, Ministero della Istruzione, Roma.
- PERNOUD R. (1977), *Pour en finir avec le Moyen Age*, Seuil, Paris.
- PÉTER H. (1996), *Történelem*, 5, Nemzeti Tantönykiadó, Budapest.
- POLEK K., WILCZYŃSKI M. (2002), *Historia*, Kraków.
- PROCACCI G. (1980), *Storia e civiltà*, 1, Editori Riuniti, Roma.
- ID. (2005), *Carte di identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Carocci, Roma.

- PROCTOR A. (1991), *People and Power*, Academic Book Zimbabwe.
- RALAIMIHOATRA E. (1976), *Histoire de Madagascar*, Société Malgache, Tananarive.
- RANALLI G. (1929), *Racconti di storia*, Carabba, Lanciano.
- RAUSCHER E. (2006), *Des machines pour remonter le temps*, in "Science et Vie", hors-serie, 235, pp. 142-57.
- REBECCHINI-VANNI E., TORTORA T. (1913), *Storia orientale, greca e romana*, Paravia, Torino.
- RINALDI R. (1957), *Le civiltà antiche*, Glauk, Napoli.
- RINAUDO C. (1899), *Storia dei tempi antichi*, Barbera, Firenze.
- ROBERTS J. M. (1981), *Forums verdenshistorie*, 1, Forum, København.
- ROEDER B. (2002), *Botschaften aus der Gegenwart: Die Darstellung von Geschlechterrollen auf Lebensbildern zur Urgeschichte*, in P. Jud, G. Kaenel (éds.), *Lebensbilder. Scènes de vie. Actes du colloque de Zoug (13-14 mars 2001)*, Kantonales Museum für Urgeschichte Zug, Zug-Lausanne 2002, pp. 43-51.
- ROSA LEONE A. (2001), *La nuova storia*, 1, Sansoni, Firenze.
- RÚIZ ZAPATERO G., ÁLVAREZ-SANCHÍS J. (1997), *La prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles*, in "Complutum", 8, pp. 265-84.
- SALZA A. (1997), *Atlante delle popolazioni*, UTET, Torino.
- SANESI T. (1898), *Storia orientale e greca*, Bracali, Pistoia.
- SANTACANA J., HERNÁNDEZ F. X. (1999), *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*, Milenio, Lleida.
- SARADHA BALAKRISHNAN K. V. et al. (1998), *History and Civics*, VI, 1, S. Chand and Company, Rom Nagar, New Delhi.
- ŠAROV O. J. (2001), *Istoria românilor*, Cartdidactic, Chisinau.
- SEIBÖRGEN et al. (1991), *Discovery History*, 5, Centonze Publications, Cape Town.
- SHARIF A. (2002), *Historia*, Shkup.
- SHARMAN M. (1964), *Africa through the Ages. An Illustrated History*, Evans Brother Limited, Nairobi.
- SIFUNE D. N. (1992), *Curriculum Reform in Kenia: the Primary School and the Community*, in Bude (1992, pp. 76-110).
- SPINI G., OLOBARDI V. (1953), *Le civiltà antiche*, Perella, Roma.
- SPODEK H. (2006), *World's History*, Pearson Education, New Jersey.
- STOCKZOWSKI W. (1990), *La préhistoire dans les manuels scolaires, ou notre mythe des origines*, in "L'Homme", 116, pp. 111-35.
- STONE P. (1992), *The Magnificent Seven: Reasons for Teaching Prehistory*, in "Teaching History", pp. 13-8.
- STONE P., MACKENZIE R. (1990), *The Excluded Past. Archaeology in Education*, Unwin Hyman, London.
- STONE P., MOLYNEAUX B. (1994), *The Presented Past*, Routledge, London.
- STONE P., PLANEL P. (1999), *The Constructed Past: Experimental Archaeology, Tourism and Education*, Routledge, London.
- STRIANO E., STRIANO M. (1991), *Strutture*, Morano, Napoli.
- STUMPO E. B., TONELLI M. T. (1993), *Libro di storia*, Le Monnier, Firenze.

- TLOU T., CAMPBELL A. (1984), *History of Botswana*, Macmillan Botswana Publishing, Gaborone.
- TRIULZI A. (2006), *Uso pubblico della storia e riscrittura della nazione nell'Africa postcoloniale*, in "Afriche e Orienti", VIII, pp. 7-21.
- VANNI D. (1941), *La storia esposta in tavole schematiche ad uso delle scuole medie*, I, Signorelli, Milano.
- VIGASIN A. A., SAMOSZVANCEVA N. (1996), *Istorija, Russkoe Slovo*, Moskva.
- VITOLO G. (2003), *Non è di nuovo la solita storia*, in "Società e Storia", pp. 815-22.
- WALZER C. (2004), *L'impossible retour*, Karthala, Paris.
- WALZIK G. (1974), *Der Mensch und Sein Welt*, I, Dummler, Bonn.
- ZANETTI G. (1939), *Storia e letture storiche*, I, Sandron, Bologna.
- ZAVOLI S. (2003), *La storia e il suo racconto*, I, Bompiani, Milano.