



Appunti sull'insegnamento di un quadro storico-sociale nella scuola primaria: l'antico Egitto

Gianluca Gabrielli

Scuola primaria Fortuzzi di Bologna

Riassunto

Il saggio propone un esempio di didattica dell'antico Egitto nella scuola primaria attraverso lo studio del quadro storico-sociale. Sono analizzati i vantaggi e i limiti di questo tipo di approccio e si suggerisce una organizzazione del lavoro che integri il laboratorio di analisi dei documenti e alcune esperienze di archeologia sperimentale.

Parole chiave: Antico Egitto; Scuola primaria; Quadro storico-sociale; Archeologia sperimentale

Abstract

The essay offers an example of ancient Egypt teaching in primary school, illustrating the historical-social framework. The advantages and limitations of this type of approach are discussed and an organization of the work is suggested which includes the analysis of historical documents and some experiences of experimental archeology.

Keywords: Ancient Egypt; Primary school; Historical-social framework; Experimental archeology

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15733>

Copyright © 2022 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni in Italia mentre la riflessione sulla didattica della storia ha continuato a produrre interessanti esperienze e riflessioni¹, la didattica praticata nelle classi della scuola primaria sembra non riservare molte sorprese. L'impressione è - nel bilancio dei tempi dedicati alle diverse aree di apprendimento - la storia abbia patito in classe una perdita di attenzione rispetto ad altre discipline e che sia cresciuta la tendenza dei docenti ad appoggiarsi alle proposte dei libri di testo che, per la quarta e quinta classe, puntano quasi esclusivamente sulla presentazione in successione lineare delle "civiltà" tratteggiate nei loro caratteri generali.

La forza d'inerzia della forma-sussidiario come riferimento guida per questo grado scolastico è molto radicata. All'interno di questi libri di testo dal numero di pagine crescente di rado vengono presi in considerazione i rari e lodevoli tentativi - che pure si incontrano - di proporre un percorso divergente dello schema: lettura, spiegazione, schema concettuale e verifica con risposte chiuse.

Le motivazioni credo siano molte ed intrecciate. La tradizione di una storia insegnata in modo cronologico e frontale che non è stata scalfita ma semmai rafforzata dalla verticalizzazione del curriculum tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado varata vent'anni fa; la perdita di importanza della *storia* come materia scolastica negli ultimi anni che ben si accompagna ad una curvatura utilitaristica della didattica maturata in un contesto storico-sociale sempre più presentista (Hartog, 2007; Prospero, 2021); la codificazione della didattica scolastica implicita nelle scelte ministeriali (gerarchizzazione delle materie, misurazioni degli apprendimenti) che irrigidisce i curricula e disincentiva gli approcci sperimentali o anche semplicemente non conformisti. Fatto sta che l'insegnamento in successione delle cosiddette "civiltà antiche" rimane - come cinquant'anni fa - la forma base dell'approccio in quarta e quinta classe.

Il presente intervento però, nonostante l'incipit accusatorio, non intende proporre un percorso di approccio alla storia antica che esca dallo schema delle successioni di "civiltà". Piuttosto la proposta nasce dall'idea che, pur all'interno di questo modello rigido e poco funzionale, possa prendere forma una serie di diverse articolazioni e scelte tale da renderlo più adatto ad una comprensione non stereotipata e astratta di quel passato. In attesa che tornino tempi migliori per riflettere in maniera

¹Penso alle diverse associazioni e riviste attive: "Clio'92", "Novecento.org", "Historia ludens", "Didattica della storia - Journal of Research and Didactics of History".

complessiva sulla didattica della storia nella scuola primaria all'interno dell'intero curriculum, questi appunti mirano semplicemente a sollecitare chi insegna ad uscire dallo schema riduttivo oggi imperante, affacciandosi ad una pratica meno stereotipata ed astratta.

Nella ripartizione delle tematiche presenti nei sussidiari degli ultimi anni, la presentazione dell'antico Egitto viene collocata in quarta classe. La collocazione di tale contenuto della storia affrontata in modo cronologico si presenta come difficilmente modificabile, stante l'inerzia estremamente forte che accomuna le abitudini dei docenti e le scelte delle case editrici scolastiche, ma occorre ribadire che nulla impone questa collocazione e che una coerente programmazione didattica differente potrebbe legittimamente e con profitto prevedere lo studio di tale contenuto in un altro momento. In questa sede solo per comodità e ragioni di spazio non ci discostiamo dalla collocazione canonica e ipotizziamo la conoscenza dell'antico Egitto nella successione adottata dalla gran parte dei manuali, mostrando questo percorso come una delle matrici che è possibile seguire anche per gli altri nuclei della cosiddetta «storia generale».

TRE PASSI DI AVVICINAMENTO

Il primo passo consiste nel situare nello spazio e nel tempo gli uomini e le donne di cui andremo a studiare il passato. Per entrambi gli aspetti è fondamentale disporre di ausili, meglio se autoprodotti, che aiutino a vivere concretamente queste dislocazioni. La striscia del tempo solitamente prende forma attraverso la raccolta di immagini e rappresentazioni del passato e poi viene composta incollando le immagini in una successione che emerge dalla discussione condotta in classe (Gabrielli, 2020).

In questa fase iniziale dello studio delle vicende di un popolo è utile staccare la striscia dalla parete dell'aula e permettere alle bambine e ai bambini di andarci letteralmente sopra, spostandosi in avanti e indietro nel tempo per “comprendere” anche con il loro corpo su quale intervallo cronologico si lavorerà in classe.

Allo stesso modo l'uso di un planisfero, magari approssimativo ma di grandi dimensioni, può permettere analoghe azioni: disporlo sul pavimento dell'aula, trovare l'Egitto, camminarci sopra, constatare la sua distanza dall'Italia, dal mare, dagli altri luoghi conosciuti, dai luoghi in cui si svilupparono le altre civiltà dei fiumi.

Il secondo passo consiste nel prendere contatto con l'Egitto di oggi. Le persone che oggi vivono in quel paese come vivono? Che cosa è rimasto nel loro territorio

dell'Egitto di un tempo? Ad esempio non è scontato scoprire insieme alla classe non soltanto la permanenza delle piramidi, quanto quella del Nilo e del deserto (anche il territorio «naturale» può cambiare nel tempo).

Quindi è importante scoprire (con Google Earth, con video e immagini) gli aspetti antropici e naturali che caratterizzano oggi quei territori. Soffermarsi sui caratteri moderni dell'urbanizzazione e delle campagne, sulle immagini in cui le presenze archeologiche (ad esempio le piramidi) sono riprodotte all'interno di un contesto contemporaneo, con turisti, guide, pullman, magari richiamando anche la medesima convivenza di reperti antichi in un contesto contemporaneo relativa ad altri popoli, ad esempio Roma con il Colosseo assediato dalle auto, dai turisti e dal traffico, o analoghe immagini colte dal contesto cittadino dove ha sede la scuola. Uno degli ostacoli alla comprensione dei popoli è infatti la loro modellizzazione esotica, che se possibile va smontata.

Come terzo passo, poiché l'elemento cruciale dello sviluppo della civiltà egiziana è il Nilo con il suo regime di piene, occorre spiegare bene come funzionava; come sempre se si riesce a presentare un contenuto in maniera concreta e attiva significa rendere più efficace l'insegnamento e la sua memorizzazione.

Che la piena di un fiume intorbidisca l'acqua attraverso la sospensione di argilla e humus occorre vederlo concretamente: non è difficile preparare bottigliette di acqua e terra che se vengono agitate simulano l'acqua del fiume in piena, mentre quando sono lasciate riposare mostrano come questi detriti sedimentano nei luoghi ove è avvenuta l'inondazione.

La stessa piena annuale del Nilo può essere provata nelle sue caratteristiche concrete, con un tubo per innaffiare o un innaffiatoio che liberano l'acqua su una collinetta, aumentando il flusso fino a farla uscire dagli argini.

Poiché questo è il fenomeno che ha reso coltivabili i terreni sulle rive del Nilo, altrimenti desertiche, è importante che i bambini lo conoscano bene, sporcandosi le mani di questo fango che nel sussidiario troveranno citato come «limo». Insomma, attraverso la conoscenza del mondo dell'antico Egitto le bambine e i bambini acquisiscono o ripassano anche molte conoscenze geografiche, scientifiche e lessicali che non possiamo dare per scontate (questa complessità della materia è infatti una delle maggiori difficoltà che si incontrano nell'insegnamento della storia a questa età).

A questo punto ci si può immergere nell'Egitto antico e iniziare il lavoro per costruire una prima versione del quadro storico-sociale o di civiltà.

COSTRUIRE E IMMERGERSI NEL QUADRO

Il quadro può essere semplice e schematico: dove, quando, cosa si mangia, da dove arrivano gli alimenti, chi li produce; quale idea di divinità (se esiste) è presente e come condiziona la vita quotidiana; come sono ripartiti il potere e la ricchezza e quali gruppi sociali possiamo individuare. Oppure può includere categorie che permettano di entrare più nel dettaglio: i trasporti, i commerci, gli eserciti...

Queste dimensioni costituiscono il quadro storico-sociale, o anche «quadro di civiltà», una descrizione integrata delle diverse dimensioni sociali, economiche e culturali che caratterizzano una popolazione in un periodo della sua esistenza. L'uso di tabelle semplici, da appendere alle pareti dell'aula e da riempire progressivamente, per comparare anche visivamente le diverse popolazioni studiate nelle loro caratteristiche costitutive, aiuta a rendere evidente la cornice al cui interno si andranno ad estrarre i temi che si sceglierà di approfondire durante la didattica, le uscite, le occasioni di studio e approfondimento che si deciderà di presentare.

Occorre tenere presente che studiare un popolo partendo da un quadro di questo tipo significa anche sospendere - in un primo momento - la conoscenza delle trasformazioni intervenute nel tempo, privilegiando provvisoriamente la dimensione sincronica di un lungo passato, come se fossimo dei "sociologi pasticcioni". D'altronde solamente quando si comincia ad avere un'idea abbastanza strutturata di una società si può intraprendere un percorso di conoscenza dei suoi cambiamenti interni avvenuti nel corso del tempo. Se questa conoscenza dovesse risultare approssimativa non è un grosso problema: verrà rettificata nel tempo.

Solitamente come primi indicatori su cui lavorare si utilizzano quelli scelti fin dalle prime classi quando viene impostato lo studio "sociologico" della società attuale, modificandoli o integrandoli quando le particolari caratteristiche delle società del passato lo richiedano. Per questo studio di base è conveniente lavorare a gruppi con testi di sintesi tratti ad esempio da un sussidiario. Ad ogni gruppo viene affidato un indicatore (ad esempio: la religione, o: l'agricoltura) e sulla base della lettura e della discussione dei brani, in parte preselezionati dall'insegnante, i componenti del gruppo dovranno scegliere i contenuti da trascrivere e le immagini da riprodurre nello schema generale. Ovviamente il lavoro di sintesi va sostenuto dall'insegnante, per fare in modo che le conoscenze di ogni gruppo si traducano in frasi brevi e schematiche, che siano di appoggio all'esposizione e alla memorizzazione e allo stesso tempo mantengano una fruibilità abbastanza rapida anche a distanza di tempo.

La stessa attività può prendere la forma più aperta del poster, che, pur risultando meno immediata nel consentire un confronto con le altre società antiche studiate, si presta però ad essere più flessibile e duttile nella costruzione. Costruire un poster di questo quadro storico-sociale aiuta a vedere giustapposti gli aspetti che progressivamente vengono appresi, compresi e memorizzati. Il poster, come afferma Ivo Mattozzi, diventa la «mappa concettuale della civiltà tematizzata» che consente di mettere in relazione i diversi aspetti e di porre in evidenza le connessioni (è sufficiente disegnare linee o incollare fili di collegamento); inoltre il poster rimane visibile nel tempo ed è quindi possibile incrementare progressivamente la sua ricchezza anche nei periodi successivi allo studio di quella popolazione specifica (anche semplicemente aggiungendo strati di immagini nella forma sfogliabile dei *lapbooks*) (Mattozzi, 2007).

Per quanto riguarda l'antico Egitto, ad esempio, da questa fase dovrebbero emergere approssimativamente il carattere agricolo legato alle stagioni del Nilo, la società gerarchizzata con le principali classi sociali, la scrittura geroglifica, i costumi religiosi nelle loro linee principali, le forme artistiche e architettoniche.

NEL LABORATORIO

A questo punto si può entrare più propriamente nel laboratorio dello storico, scegliendo uno dei temi abbozzati su cui si possa disporre di una serie di fonti utilizzabili dai bambini, e iniziare il lavoro di interpretazione a gruppi. Qui propongo un esempio sull'agricoltura egiziana, un tema di cui disponiamo di abbondanti fonti iconografiche e scritte. Una breve scheda con domande può guidare l'analisi e quindi essere di aiuto alla riflessione dei bambini (qui ne propongo un esempio che ovviamente può essere adattato ai documenti scelti).

Scheda-guida per l'analisi delle fonti iconografiche e scritte

Dove è stato scritto/dipinto questo documento? Quando?

Chi lo ha scritto/dipinto?

Secondo voi perché lo ha fatto? È stato fatto per qualcuno?

Quali oggetti, animali e persone sono presenti nel documento?

Ci sono aspetti che vi hanno colpito in particolare? Perché?

Ci sono parole o immagini che non riuscite a comprendere del tutto?

Cosa c'era di differente allora e cosa invece era simile ad oggi?

Secondo voi questo documento è affidabile o è un falso? Perché?

È consigliabile usare dapprima le fonti iconografiche, essendo più semplice trarre da esse informazioni sui tipi di coltivazione e di allevamento, sull'uso degli animali, sugli strumenti utilizzati. Ciò non significa che la fonte visiva sia più semplice in generale o di lettura più immediata delle altre fonti, tutt'altro; la sua decodificazione richiede sicuramente un «apprendistato alla lettura visiva» che va fatto nel tempo anche al di fuori dell'uso storiografico (Girardet, 2004, 81); tuttavia per il tipo di utilizzo che qui si propone è sufficiente usare alcune cautele. Di queste immagini infatti va comunicato il fine per cui furono dipinte o scolpite, quello rituale in funzione dell'oltretomba, per ricomporre un mondo agricolo ben ordinato come auspicio per un aldilà altrettanto abbondante di messi. Le immagini sono moltissime e possono essere cercate dai gruppi stessi in libri delle biblioteche, in vecchi libri scolastici, nelle banche dati *on line* dei musei². Uomini che zappano, che arano con buoi, che falchiano i cereali maturi, che si dissetano durante il lavoro, che raccolgono l'uva, che trebbiano... Ma è possibile che già in questa fase emergano le prime interpretazioni sugli uomini ritratti in margine ai campi a segnare qualcosa (gli scribi che facevano i conteggi per le tasse o i sorveglianti).

²Fare individuare ai bambini le immagini da libri è la pratica più attiva e coinvolgente, quando non si dispone di sufficienti materiali si può predisporre un archivio di lavoro di immagini scaricandole e stampandole dal web: nel caso dell'Egitto le più ricche raccolte iconografiche disponibili sono quelle del British museum e del Museo egizio di Torino. In questi casi però occorre preparare un corpus sovrabbondante, in modo da lasciare ai bambini il compito di selezionare le immagini appropriate separandole da quelle inutili per l'approfondimento scelto.

Il primo obiettivo quindi consiste nell'individuare questi elementi, riprodurli con disegni seguendo lo stile originale e ricomporre su poster il mondo agricolo egizio, trasformando in problemi (in domande) ciò che non risulta di chiara interpretazione. La modalità da utilizzare in queste azioni è sempre l'interazione discorsiva, dapprima (compresenze permettendo) in piccoli gruppi tra pari, poi con la classe intera e il docente nel ruolo di chi sostiene e incoraggia gli allievi e rilancia le loro argomentazioni (Molinari, Mameli, 2015, 75-79). Infatti per trasformare le informazioni silenziose celate nelle immagini in un discorso articolato occorre affrontare una serie di difficoltà lessicali e formulare un certo numero di ipotesi che vanno dapprima vagliate dalle compagne e dai compagni, nel piccolo gruppo quindi riproposte a tutti, mettendo a punto in questo modo una modalità di lavoro cooperativo e dialogico dalle ampie potenzialità.

A questo punto, forti del primo approfondimento, si può passare alle fonti scritte. Di questa tipologia di testi va comunicato ai bambini l'autore e la finalità originaria poiché ciò risulta particolarmente importante per la loro interpretazione.

Vediamo alcuni documenti esemplificativi. Il primo è tratto da uno dei tanti manuali che nascevano per convincere i giovani rampolli dei ceti medio-alti a studiare da scribi evitando così un destino da contadini. Dalla discussione perciò potrebbe emergere il carattere tendenzioso, ideologico di questa descrizione, che forse esagera le durezze del mestiere dei campi, anche se che certamente non le inventa.

Sii scriba. Questo ti salverà dalla fatica e ti proteggerà da ogni tipo di lavoro. Ti risparmierà il portare la zappa e il piccone, in modo che non dovrai portare la zappa e il canestro. Ti risparmierà l'aratro e ogni tipo di fatica.

Lascia che ti ricordi lo stato miserevole del contadino quando vengono i funzionari per stabilire la tassa del raccolto e i serpenti hanno portato via metà del grano e l'ippopotamo si è mangiato il resto. (Donadoni, 1990, 19)

Incaricare i gruppi di bambini di discutere fonti di questa tipologia significa porli di fronte a problemi di diversa natura e complessità. Potremmo semplificare dicendo che le fonti vanno lette a due livelli: al primo livello si traggono le informazioni esplicite, al secondo livello ci si deve porre nei panni di chi ha prodotto i documenti e ci si interroga sulla loro funzione. In questo caso quindi la prima lettura fornisce informazioni dirette (strumenti di lavoro, gli animali che minacciano l'integrità del raccolto, la presenza degli esattori delle tasse) che comportano comunque difficoltà lessicali e di interpretazione (cosa sono le tasse? cosa fanno i funzionari?). Anche a

questo livello possono emergere le contraddizioni del testo, ad esempio riferite al serpente, un animale carnivoro che viene accusato di mangiarsi il raccolto di grano, che pongono un problema interpretativo non superabile con la semplice scoperta dell'incongruenza (è una bugia o lo pensavano veramente? Perché pensavano questa cosa? Come poteva essere nata questa idea?). Ma è il secondo livello che pone i problemi più complessi. Colui che scriveva questo testo, cosa pensava del lavoro dei contadini? Per chi scriveva? Cosa voleva far pensare al lettore? Avrà mentito per ottenere questo scopo? Oppure avrà modificato la sua descrizione calcando alcuni aspetti? Avviarsi a comprendere la prospettiva da cui sono prodotti i documenti significa cercare di mettersi nei panni di chi li ha prodotti, porsi il problema dell'intenzionalità e del sottotesto, e quindi avviarsi ad una forma più complessa di vaglio della sua attendibilità (Wineburg, 2001).

Lavorare a gruppi in questo modo permette di produrre e poi di mettere a confronto documenti diversi, scritti da soggetti diversi e con finalità differenti. Così il secondo gruppo, che analizza la voce di un contadino riportata in un'iscrizione tombale, potrà incrociarsi con quella dello scriba di prima, mostrando un punto di vista diverso:

Passeremo tutto il giorno caricando orzo e farro? I granai sono già tanto pieni che i mucchi di grano traboccano. Anche le barche sono pesantemente cariche, e rigurgitano di grano. E per di più ci ordinano di affrettarci. Sono forse di ferro i nostri cuori? (Donadoni, 1990, 15)

Anche qui si potrà interpretare a due livelli, apprendendo che orzo, grano e farro sono tra le coltivazioni più diffuse, che il raccolto si conserva nei granai, che viene trasportato su barche, che i padroni o i sorveglianti pretendono un ritmo di lavoro intenso; mentre al secondo livello emergerà che quel contadino rappresentato non era contento della fatica e se ne lamentava. Ma sarà stato davvero un contadino ad esprimere quella lamentela?

E ancora, un terzo gruppo utilizzerà il classico racconto di Erodoto sull'Egitto e quindi trarrà altre informazioni di primo livello (come si usavano i maiali per interrare i semi e per battere le spighe), mentre riferirà che l'autore ritiene l'agricoltura egizia un'attività semplice e poco faticosa, per cui dovrà interrogarsi sulla figura di Erodoto, sul perché esprimesse questo giudizio in contrasto con quelli riportati dagli altri gruppi, rendendo ancor più appassionante la discussione e il confronto.

ARCHEOLOGIA SPERIMENTALE

La maggior parte delle informazioni che vengono trasmesse insegnando la vita materiale delle popolazioni delle antiche società risultano di difficile comprensione. Chi apprende (ma anche chi insegna) si fa un'immagine solo approssimativa di ciò di cui si parla, che spesso rimane molto astratta e giocoforza poco corrispondente alla realtà cui si riferisce. È un limite comprensibile, la vita sociale delle società antiche è complessa, le tecnologie alla base della produzione di beni sono elaborate e presuppongono abilità artigianali distanti anni luce dalla goffa manualità che padroneggiamo attualmente. Per questa ragione includere percorsi di semplice archeologia sperimentale consente ad allievi e docenti di entrare timidamente nell'universo artigianale del passato confrontandosi con la concretezza dei temi sollevati e misurandone la distanza dal presente: l'apprendimento e l'interiorizzazione delle conoscenze risultano potenziati.

Ad esempio per l'antico Egitto la procedura della mummificazione dei corpi che si fonda in gran parte sulla loro disidratazione (attraverso il calore e il sale di natron) può facilmente essere riprodotta sostituendo i corpi delle persone o animali defunti con sale da cucina e verdure o frutta (una zucca o una banana funzionano benissimo). Immergere questi "corpi" nel sale e sostituire il sale ogni tre o quattro giorni produce in breve tempo una disidratazione che ricorda molto quella dei corpi mummificati e che può permettere poi di osservare con maggiore consapevolezza i risultati della mummificazione religiosa sui libri o al museo.

Un altro esempio, la cui importanza cognitiva si estende ben oltre i confini temporali e spaziali dell'Egitto antico, è l'uso dell'argilla cruda e cotta. Nessun bambino conosce la differenza tra una pietra e un frammento di terracotta e la semplice comunicazione "frontale" di questa differenza non riesce a generare la consapevolezza dell'importanza cruciale della padronanza di questa tecnologia e del suo utilizzo nel corso del tempo. Eppure non si tratta di un'esperienza difficile: è sufficiente far manipolare come attività ludica la creta che si può trovare in panetti economici, osservandone le caratteristiche di plasticità quando è umida e di fragilità quando si secca. Quindi proporre una raccolta di argilla in un terreno qualsiasi e la successiva lavorazione in modo da far comprendere che la creta è solo una versione "ripulita" della terra comune. Infine per pochi euro si possono affidare alcuni piccoli oggetti prodotti (dadi, palline, trottole) ad un forno per la cottura, in modo da sperimentare il cambiamento di colore e di durezza nonché la permanenza delle forme ottenute anche

dopo una successiva immersione in acqua. Dopo un percorso di questo tipo, che può essere distribuito anche in diversi anni scolastici, non solo gli utensili in terracotta nella città e nei musei saranno immediatamente riconosciuti, ma sarà anche possibile parlare con consapevolezza dell'artigianato antico che fabbricava mattoni a secco e recipienti in cotto.



Zucchina fresca e zucchina dopo il processo di disidratazione fatto in classe.

Corpo mummificato di bambino, parzialmente fasciato con bende di lino, 3300-3000 a.C., dal sito del Museo Egizio di Torino,
 < https://collezioni.museoegizio.it/it-IT/material/S_278/?description=mummia&inventoryNumber=&title=&cgt=&yearFrom=&yearTo=&materials=&provenance=&acquisition=&epoch=&dynasty=&pharaoh= >

APPROFONDIRE, ALLARGARE IL CAMPO

Affrontare didatticamente le civiltà antiche come quadri storico-sociali comporta dei vantaggi e dei limiti. Da una parte risultano più chiare le caratteristiche sociologiche dei popoli presentati, con la ricostruzione delle diverse classi sociali, delle loro occupazioni e delle relazioni reciproche. D'altra parte però, come già accennato, il divenire storico scompare e le forme concrete e mutevoli dell'esistenza di questi popoli prendono un'apparenza uniforme, fornendo un'immagine unitaria e atemporale di una società che invece è mutata nel tempo.

Inoltre lo studio del quadro storico-sociale tende a lasciare in ombra le interazioni (commerciali, culturali, belliche) che ogni società - e quindi anche quella egizia - intrattiene con le società vicine e lontane in ogni momento della sua storia.

Queste due dimensioni non entrano nel modello che abbiamo provato a delineare, per cui - se non si tiene conto di questo limite - la presentazione del passato esclusivamente attraverso quadri storico-sociali rischia di risultare unilaterale e di produrre l'immagine di un'antichità formata da "civiltà" dalle caratteristiche immutabili e isolate tra loro.

Per ovviare a questo rischio è necessario introdurre unità didattiche integrative che possano correggere tali unilaterali. Da una parte sarà utile intervenire sulla dimensione diacronica e aprire finestre di approfondimento sulle trasformazioni nel tempo della vita di questi popoli, attingendo alla storia evenemenziale delle guerre o ai mutamenti delle tecniche o delle consuetudini religiose. Dall'altra si potrà arricchire la descrizione del quadro sociale dell'Egitto con la presentazione dei rapporti di scambio commerciale che intrattenne con altri popoli in diverse fasi della storia.

Il percorso diacronico non deve certo essere esaustivo, è sufficiente scegliere una dimensione emblematica della storia egizia in cui siano ravvisabili mutamenti evidenti nel tempo per indebolire l'idea di una società immobile e immutabile. Si può affrontare semplicemente l'avvicendamento politico nel primo millennio a. C. con le lotte e le conquiste assira, persiana, poi macedone e infine romana, oppure si può puntare sulla cultura materiale, ad esempio sulle imbarcazioni, raccogliendo e presentando immagini o testi sulle prime barche di papiro intrecciato e su quelle più recenti in legno, caratterizzate da una maggiore portata e manovrabilità.

Anche per i rapporti commerciali e culturali con le altre popolazioni è sufficiente proporre un approfondimento costruito sulla lettura e interpretazione di fonti documentarie, ad esempio quelle che permettono di ricostruire una spedizione commerciale scoprendo le modalità del viaggio e i prodotti scambiati. La spedizione organizzata dalla faraona Hatshepsut due millenni a.C. nella terra di Punt (l'attuale Somalia) permette di lavorare su fonti visive e scritte (sulle colonne del tempio di Hatshepsut, a Deir el-Bahari) particolarmente ricche e adatte ad un lavoro di ulteriore discussione e scavo. Ecco un breve esempio:

Le navi (furono) caricate con gran quantità di meraviglie della Terra di Punt: ogni bella pianta della sacra terra, con quantità di resina di mirra, con verdi alberi di mirra, con ebano e con avorio puro, con oro verde di Omu, ? con (alberi di) cinnamomo (canfora ?)

di spezie (varie), con balsami-olii ??? incenso e creme (tinture) per occhi, con babbuini, di scimmie, di cani, (segugi, cani da caccia o compagnia ?) con pelli di pantere dell'Alto Egitto, con servitori, insieme ai loro figli, (che non sono) mai (stati) portati, come ha (fatto) questo re, sin dal tempo primordiale della terra (Pollone, 2013, 34-37).

Per rendere più interessante il laboratorio si può fornire anche una semplice riga di scrittura geroglifica, ad esempio quella tradotta come "con babbuini":



AL MUSEO

Un ultimo accenno ai musei e al grande patrimonio di risorse che conservano ed espongono. Il caso dell'Egitto è emblematico, praticamente non esiste in Italia una città che non abbia qualche reperto egiziano nella sua raccolta. Questa grande ricchezza non può essere ignorata dalla scuola ed è importante che durante gli anni della scuola primaria si impari ad apprezzarla, se possibile non solamente con visite generiche, ma utilizzando i percorsi guidati preparati dai musei. È però altrettanto importante per gli insegnanti avere abbastanza chiara la composizione generale delle collezioni per pensare ad una articolazione della visita al museo in collegamento con il percorso preparato in classe. Ovviamente non occorre farlo per ogni quadro storico-sociale che si studia, sia per la fatica e il tempo non indifferenti che ciò comporta, sia perché l'attività ha un valore più metodologico che conoscitivo: si approfitta dello studio di quella civiltà del passato per conoscere le potenzialità che ci offre il museo cittadino. Il consiglio quindi è di programmare la visita dopo la prima parte generale dello studio, preparando i bambini e le bambine a scoprire quella o quell'altra serie di reperti che si possono innestare nel percorso già compiuto in classe (una specie di caccia ai tesori da riconoscere nelle vetrine). La visita diventa quindi l'occasione per osservare dal vero la materialità di oggetti che fino allora sono stati sempre visti in riproduzione fotografica o disegnati.

In questo modo l'enorme quantità di reperti del museo non desterà negli allievi l'impressione di un mare insondabile, quanto di un mare certo grande ma di cui si dispone di una mappa per navigare alla ricerca di parti che già si conoscono.

Nel caso specifico delle collezioni egiziane, l'esperienza del museo diventa anche un'occasione per riflettere sulla ragione di tale ricchezza di testimonianze conservate in Italia. Aprire una discussione su questo tema significa non dare per scontato e accettare in silenzio le incongruenze che ci troviamo di fronte, specie dove la storia ci può fornire la chiave per comprenderle. Chiedersi chi ha portato in Italia quei reperti, chiedersi se – simmetricamente – i musei egiziani hanno una uguale quantità di reperti dell'antica Roma o della civiltà etrusca significa avviare una riflessione sull'importanza del “potere” per comprendere chi possiede gli archivi del passato.

Questo genere di approfondimento si colloca tra i campi della conoscenza storica, della riflessione sulla storia e dell'educazione alla cittadinanza e al patrimonio (che rientra tra le competenze sollecitate nel curriculum di Educazione civica). Si tratta quindi di un tema complesso per bambini di questa età che va affrontato solo al termine del percorso di conoscenza. Nella mia esperienza la formula metodologica più efficace è la discussione a partire da alcuni contenuti informativi. Ai dati sui reperti egizi (non solamente quelli presenti nei musei italiani, ma ad esempio la storia della presenza degli obelischi a Roma) si possono aggiungere racconti di altri casi emblematici (i frontoni del Partenone finiti al British Museum; le sculture religiose africane conservate nei musei antropologici europei). Una volta che i docenti hanno esposto questi contenuti si può aprire la discussione chiedendo ai bambini sia di provare a spiegare le dinamiche che governano questi “viaggi di reperti”, sia di formulare le loro opinioni su questi processi: se vengono ritenuti giusti, cosa si potrebbe fare per correggerne l'iniquità.

Difficilmente tali domande rimarranno senza ipotesi di risposta, e difficilmente tra le risposte che verranno proposte mancheranno quelle che riconducono la ricchezza di reperti egiziani nelle nostre città al potere (militare o economico) esercitato in passato dall'occidente su quelle terre. D'altronde la questione della “restituzione” è un tema molto dibattuto nella pratica museale contemporanea, e riuscire a introdurlo come sensibilità nei nostri curricula ci aiuta a preparare un futuro in cui non sia più un'utopia l'obiettivo di togliere la maschera alle epistemologie coloniali profondamente radicate nella nostra cultura (Haeckel, 2021).

BIBLIOGRAFIA

Donadoni, S. (1990). *L'uomo egiziano*, Laterza, Bari-Roma.

- Girardet, H. (1987). *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gabrielli, G. (2020). *Costruire linee del tempo nella scuola primaria*, "Novecento.org", n. 13, febbraio <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/costruire-linee-del-tempo-nella-scuola-primaria-6193/>
- Haeckel, J.J. (a cura di) (2021). *Everything passes except the past. Decolonizing Ethnographic Museums, Film Archives, and Public Space*, Goethe Institut-Sternberg Press, Bruxelles-Londra.
- Hartog, F. (2007). *Regimi di storicità*, Sellerio, Palermo.
- Mattozzi, I. (2007). *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria?: l'insegnamento della storia con i "quadri di civiltà"*, "I quaderni di Clio '92", Bologna.
- Pollone, N. (2013). Hatshepsut - la spedizione verso Punt, <https://laciviltaegizia.files.wordpress.com/2021/01/la-spedizione-verso-punt.pdf> .
- Prosperi, A. (2021). *Un tempo senza storia*, Einaudi, Torino.
- Rosemberg, D. & Grafton, A. (2012). *Cartografie del tempo. Una storia della linea del tempo*, Einaudi, Torino.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*, Temple university press, Philadelphia.