I soggetti nella storia: per un curricolo inclusivo.

Maurizio Gusso

Abstract

La tematizzazione, ossia la delimitazione del campo dell'oggetto di studio o insegnamento o ricerca, è un'operazione che accomuna allievi, docenti e ricercatori e riecheggia in parte le 'cinque *w*' dell'educazione linguistica e delle scuole di giornalismo anglosassoni: *What? Who? Where? When? Why?*.

Di queste domande chiave, quella di solito meno approfondita è la domanda "Chi?", nel senso che le risposte prevalenti (per esempio, nei manuali, nei media e nelle pratiche didattiche) sono quelle dei 'grandi personaggi storici' (in genere selezionati in base a rigide gerarchie 'etniche', sessuali, socio-economiche, politiche e culturali) e/o di soggetti astratti, falsamente omogenei e generalizzanti ('popoli', 'Stati', 'classi/ceti sociali', 'culture', 'religioni' ecc.) e/o del primato di alcune 'variabili di civiltà' (tradizionalmente quelle politico-militari) sulle altre (ambientali, demografiche, tecnologiche, economiche, sociali e culturali). Ne emerge una storia rigidamente gerarchizzata ed escludente e oscillante fra le microstorie dei grandi personaggi storici (che, però, incarnano lo 'spirito del tempo') e un'impostazione macrostorica deterministica e omologante, poco attenta alle differenze e alla concreta articolazione storica, dinamica e conflittuale, della scala individuo – gruppi sociali primari e secondari – movimenti – istituzioni – società.

Il tradizionale approccio 'etnocentrico' alla storia (privilegiante la storia nazionale – per esempio, italiana – e/o quella della propria regione sovranazionale, come nei casi dell'Europa e dell'Occidente) va sostituito con un approccio 'glocale', 'pluriscalare', interculturale e comparato alla storia, come prodotto dell'interazione fra diversi contesti storici e soggetti caratterizzati non solo da differenti 'culture', ma da identità in una certa misura meticce e multiculturali.

Il tradizionale approccio 'sociocentrico' (e in particolare 'classista'), privilegiante la storia di caste/ordini/ceti/classi 'dominanti', va sostituito con un approccio critico-problematico, attento alla pluralità, alla complessità e alla storicità dei vari 'attori sociali, con particolare attenzione a caste/ordini/ceti/classi 'subalterni' e alle persone 'comuni' (e non solo ai 'grandi personaggi storici').

Il tradizionale approccio 'sessista' (e in particolare maschilista o 'eterosessista') alla storia va sostituito con un approccio attento alla pluralità, alla complessità e alla storicità delle identità/differenze di 'genere', alle concrete soggettività dei personaggi storici e degli studenti e ai trabocchetti delle definizioni troppo rigide e ideologiche (anche in termini di '*gender*').

Il tradizionale approccio 'antropocentrico' o 'specista' (che non tiene conto delle specie viventi diverse da quella umana) alla storia va sostituito con una storia dell'ambiente, attenta alle relazioni fra specie umana, altre specie, 'ecosistemi', pianeta Terra e 'Natura'.

Una didattica della storia inclusiva richiede una particolare attenzione ai diritti umani e alle 'categorie storicamente a rischio', come le donne, le classi subalterne, i minori, le minoranze, i 'diversamente abili'.

Propongo, però, non di aggiungere ulteriori conoscenze storiche all'elenco canonico di conoscenze, già eccessivo rispetto allo scarso numero di ore a disposizione della storia insegnata, ma di procedere in due modi complementari. Il primo è quello di rivedere in modo sistemico la propria progettazione curricolare di storia per verificarne lo spazio dedicato ai vari soggetti (e in particolare alle 'categorie a rischio') e il tasso di 'etnocentrismo', ''sociocentrismo', 'sessismo' e 'specismo', adottando un metodo più appropriato di selezione dei contenuti, e di progettare realisticamente come sostituire gradualmente (non certo in un solo anno scolastico) conoscenze (e sistemi di conoscenze) meno significative con conoscenze (e sistemi di conoscenze) più significative. Il secondo è quello di procedere in modo sostenibile e graduale per aggiustamenti successivi, anno per anno.

Ecco alcuni **esempi di approfondimenti relativi ai principali 'gradini' della scala individuo – società**.

A) Individui. Alcuni esempi di 'storie' (sia storiografiche, sia memorialistiche, sia narrative) di individui di vari ceti sociali

- Una magistrale ricostruzione storiografica della concezione del mondo del mugnaio friulano Domenico Scandella, detto Menocchio (Montereale Valcellina 1532 – Pordenone 1599 ca.), condannato (a vita nel 1584 e a morte nel 1599) per eresia: Carlo Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino, 1976 (I ed.; ed. più recente: Adelphi, Milano, 2019). Che cosa della 'cultura popolare' di una persona 'comune' è possibile ricostruire attraverso gli atti dei processi gestiti dai suoi persecutori?
- Una ricostruzione storiografica dell'operato professionale e amministrativo di Cristofano di Giulio Ceffini (? – Prato 1642), ufficiale sanitario e Provveditore alla Sanità (11 dicembre 1630 – metà agosto 1631) di Prato durante l'epidemia di peste del 1630-1631 e autore del *Libro della Sanità* (Archivio di Stato di Prato, *Fondo Comunale*, b. 4047): Carlo M. Cipolla, *Cristofano e la peste. Un caso di storia del sistema sanitario in Toscana nell'età di Galileo*, Il Mulino, Bologna, 1976 (I ed.; ed. più recente: ivi, 2013). Un ottimo (anche dal punto di vista comunicativo) esempio di indagine storica su un tema di grande attualità (in tempi di pandemia): come il sistema sanitario del Granducato di Toscana (e in particolare gli ufficiali sanitari e il Provveditore alla Sanità di Prato) prova a fare del suo meglio per affrontare un'epidemia di cui all'epoca nessuno in tutto il mondo conosceva cause e rimedi.
- Memorie del 'rivoluzionario' russo Viktor L'vovič Kibal'čič (Bruxelles 1890 – Città del Messico 1947): Victor Serge, *Memorie di un rivoluzionario 1901-1941*, La Nuova Italia, Firenze, 1974 (II ed.; I ed.: De Silva-La Nuova Italia, Firenze, 1956; ed. più recente: E/O, Roma, 2017; ed. or.: 1951): un affresco dei movimenti rivoluzionari europei dei primi 40 anni del '900, condotto da un rivoluzionario autenticamente libertario.
- Marguerite Yourcenar (Marguerite Cleenewerck de Crayencour, Bruxelles 1903 – Bar Harbor/USA 1983), *Un uomo oscuro*, in Ead., *Come l'acqua che scorre. Tre racconti*, Einaudi, Torino, 1983; poi in Ead., *Opere. Romanzi e racconti*, Bompiani, Milano, 1986, pp. 961-1065; ed. or.: 1982; una prima versione più breve, intitolata *D'après Rembrandt*, era stata pubblicata nel 1934 nel trittico *La mort conduit l'attelage*, ma fu riscritta totalmente nel 1979-1981. È un lungo 'racconto storico d'invenzione', ambientato nella prima metà del '600, la biografia di "un uomo oscuro", un personaggio inventato, anche se storicamente abbastanza verosimile: Nathanaël Adriansen. Nathanaël (come per un certo tempo è stato intitolato il racconto prima di assumere il titolo definitivo) nasce in un villaggio marinaro, a valle di Greenwich, da una coppia di immigrati olandesi (il padre Johan era uno dei carpentieri olandesi venuti lì a lavorare per il Lord dell'Ammiragliato inglese). Gracile e leggermente zoppo, invece che a fare il carpentiere come i suoi fratelli, viene mandato a studiare da un maestro, in cambio di un aiuto nei lavori di casa. A 15 anni colpisce con una pietra un commerciante ubriaco che ne corteggiava pesantemente la ragazza, Janet; pensando di averlo ucciso, s'imbarca clandestinamente su una nave inglese diretta in Giamaica. A Santo Domingo sale come marinaio su una fregata corsara inglese, in azione contro i coloni francesi del Canada. Nell'isola dei Monti

Deserti (attuale Mount Desert Island, oggi nel Maine/USA, dove la Yourcenar si era stabilita nel 1950 con la sua compagna statunitense Grace Frick), gli inglesi feriscono a morte due gesuiti francesi (evento avvenuto nel 1621 e unico puntuale riferimento storico esplicito del racconto). Poco dopo, più a nord-est, la fregata naufraga sull'Isola Perduta; Nathanaël, unico sopravvissuto, viene ospitato da una coppia anglo-francese, di cui sposa la figlia, Foy; dopo la sua morte, rientra (dopo quattro anni) in incognito a Greenwich, dove scopre che suo padre è morto, il commerciante è sopravvissuto senza denunciarlo e Janet si è sposata con un commerciante di stoffe di Londra. Ad Amsterdam trova lavoro presso suo zio Elia Adriansen, stampatore; diviene amante e sposo dell'ebrea Saraï, cantante, prostituta e ladra, da cui ha un figlio, Lazzaro (protagonista del racconto successivo di *Come l'acqua che scorre*, *Una bella mattina*, ripubblicato in Ead., *Opere…* cit., pp. 1067-1088). Salvato dalla morte per polmonite da Clara, governante del signor Van Herzog, ex borgomastro, viene assunto come domestico da Van Herzog (con una figlia vedova, la signora d'Ailly, di cui Nathanaël si innamora platonicamente), che lo invia a occuparsi della capanna di caccia del nipote Hendrick, in una piccola isola della Frisia, dove Nathanaël muore, tisico, in mezzo alla natura.

"La difficoltà principale di *Un uomo oscuro* era di mostrare un individuo quasi incolto formulare silenziosamente il proprio pensiero sul mondo che lo circonda, e talvolta [...] sforzarsi di comunicarne agli altri almeno una piccola parte" (M. Yourcenar, *Postfazione* a *Un uomo oscuro*, in Ead., *Opere…* cit., pp. 1099-1104, cit. a pp. 1103-1104).

B) 'Personaggi tipici' (costruiti sintetizzando in un unico personaggio emblematico, fittizio ma verosimile, informazioni documentarie relative a vari personaggi dello stesso contesto spaziotemporale e sociale): cfr. Eileen Power (Eileen Edna Le Poer Power, Altrincham/Regno Unito 1889 – Londra 1940), *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, 1966 (I ed.; ed. più recente: ivi, 1999, VIII rist. 2007; ed. or.: 1924); Ead., *Donne del Medioevo*, a c. di Michael M. Postan, Jaca Book, Milano, 1978 (I ed.; II ed.: *ivi*, 1995; ed. or.: 1975).

In particolare, *Vita nel Medioevo* si articola in sei capitoli, ognuno dedicato a un personaggio (quattro uomini e due donne), 'tipico' come nel cap. I (*Bodo il contadino. La vita in un possedimento di campagna ai tempi di Carlo Magno*), o storico, come nel cap. II (*Marco Polo. Un viaggiatore veneziano del XIII secolo*).

C) Famiglie: due esempi.

- Famiglie regali: Maria Teresa d'Austria (Vienna 1717-1780), *Consigli matrimoniali alle figlie sovrane*, a c. di Arsenio Frugoni, Passigli, Firenze, 2000 (III ed.; I ed.: Le Monnier, Firenze, 1947).
- La famiglia Manzoni: Natalia Ginzburg (Natalia Levi Ginzburg, Palermo 1916 – Roma 1991), *La famiglia Manzoni*, Einaudi, Torino, 1983 (I ed.; nuova ed., a c. di Salvatore Silvano Nigro, ivi, 2016).

D) Classi/ceti sociali: due esempi. Su prima rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra cfr. Edward P. Thompson (Oxford 1924 – Worcester/UK 1993), *Rivoluzione industriale e classe operaia in Inghilterra*, Il Saggiatore, Milano, 1969, voll. 2 (ed. or.: 1963). Sulle 'borghesie' europee e italiane cfr. Jürgen Kocka (a c. di), *Borghesie europee dell'Ottocento*, ed. it. a c. di Alberto Mario Banti, Marsilio, Venezia, 1989 (I ed.; II ed.: ivi, 1995; ed. or.: 1988); A.M. Banti, *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*, Donzelli, Roma, 1996.

E) Movimenti. Un esempio: il lungo '68 internazionale. Cfr. Peppino Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America. Con un'antologia di materiali e documenti*, Editori Riuniti, Roma, 1988; Marcello Flores e Giovanni Gozzini, *1968. Un anno spartiacque*, Il Mulino, Bologna, 2018; M. Gusso, *Il 'lungo Sessantotto' internazionale fra ricerca, divulgazione e didattica*, "Il Bollettino di Clio", n.s., 2019, n. 11-12 (https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/11/bollettinons11_12_2019_novembre2019.pdf), pp. 111-120.

F) Istituzioni. Gli esami per diventare funzionari ('mandarini') dell'impero cinese: Ichisada Miyazaki, *L'inferno degli esami. Studenti mandarini e fantasmi nella Cina imperiale*, a c. di Alessandro Russo, Bollati Boringhieri, Torino, 1988 (tr. it. della tr. inglese del 1963 dell'ed. originale giapponese del 1963).

G) Animali: cfr. Robert Delort, *L'uomo e gli animali dall'età della pietra a oggi*, Laterza, Roma-Bari, 1987 (ed. or.: 1984).

Alcuni riferimenti bibliografici

A) Sulla 'tematizzazione' cfr. M. Gusso, *Criteri per una progettazione curricolare di storia*, "Rivista dell'istruzione", 2015, n. 3 (https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=15781), pp. 42-45 (in particolare pp. 43-44).

B) Sulla necessaria riduzione del tasso di 'etnocentrismo', 'sociocentrismo', 'sessismo' e 'specismo' della didattica della storia, cfr. M. Gusso, *Criteri di selezione e organizzazione sistemica delle conoscenze storiche significative. Un esempio: lo studio del Novecento per temi/problemi e processi di grande trasformazione*, in Ernesto Perillo (a c. di), *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale a scuola*, Mnamon, Milano, 2019, pp. 175-220.

C) Su soggetti della storia, soggettività e intersoggettività cfr. Patrizia Cirio (a c. di), *Individui soggetti e storia. Problemi teorici, metodologici e didattici sulla storiografia della soggettività*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1991, e in particolare pp. 12-18 e 111-121 (Luisa Passerini, *Il tema del soggetto in prospettiva storiografica* e *Soggettività e intersoggettività in sperimentazioni universitarie di didattica e di formazione*).

D) Sulla 'microstoria' cfr. Jacques Revel (a c. di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Viella, Roma, 2006 (ed. or.: 1996).

E) Sulla *World History*, fra ricerca e didattica, cfr. Antonio Brusa (a c. di), *World History. Il racconto del mondo*, "Quaderno" n. 13-14 (supplemento a "I viaggi di Erodoto", 1997, n. 33); Laura Di Fiore e Marco Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Laterza, Roma-Bari, 2011 (I ed.; VI ed.: ivi, 2019).

F) Su *Women's and Gender History* e didattica della storia cfr. Concetta Brigadeci (a c. di), *Storia di* genere *e didattica della storia*, in C. Brigadeci, Antonino Criscione, Giuseppe Deiana e Giancarlo Pennacchietti, *Il laboratorio di storia. Problemi e strategie per l'insegnamento nella prospettiva dei nuovi curricoli e dell'autonomia didattica*, Unicopli, Milano, 2001, pp. 147-179.

G) Per un approccio interculturale alla storia cfr. A. Brusa, Anna Brusa e Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, 2000 (I ed.; II ed.: ivi, 2003).

H) Sulla storia dei diritti umani (e delle donne) cfr. Marcello Flores, *Storia dei diritti umani*, Il Mulino, Bologna, 2008 (I ed.; II ed.: ivi, 2015); Alessandra Facchi, *Breve storia dei diritti umani. Dai diritti dell'uomo ai diritti delle donne*, ivi, 2013 (II ed.; I ed.: *Breve storia dei diritti umani*, ivi, 2007).

I) Due esempi di stereotipi su intere epoche storiche. Sulla 'preistoria' cfr. Antonio Brusa, *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla preistoria*, in Lucia Sarti e Massimo Tarantini (a c. di), *Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma, 2007, pp. 45-73 (https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2007%2005%20brusa%20stereotipi%20preistoria.pdf).

Sul Medioevo cfr. A. Brusa, *Un prontuario degli stereotipi sul Medioevo* (versione italiana di *Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Âge*, "Le cartable de Clio", 2004, n. 4, pp. 119-129), https://www.storiamedievale.net/pre-testi/stereotipi.htm; Flavia Marostica (a c. di), *Medioevo e luoghi comuni*, Tecnodid, Napoli, 2004; Giuseppe Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra storia e senso comune*, Donzelli, Roma, 2005 (ed. più recente; I ed.: *L'idea di Medioevo. Tra senso comune e pratica storica*, ivi, 1998).

L) Sulla 'nuova storia generale' cfr. Ciro Elio Junior Saltarelli (a cura di), *Il sapere storico e la formazione di alunni competenti*, "I Quaderni di Clio '92", 2017, n. 16; Luciana Coltri, Daniela Dalola e Maria Teresa Rabitti (a c. di), *Una nuova storia generale da insegnare*, Mnamon, Milano, 2018; E. Perillo (a c. di), *Il Presente…* cit.

M) Sulla didattica per 'quadri di civiltà' cfr. M. Gusso, *Ipotesi per un curricolo continuo di area*, in Silvana Citterio e Marilena Salvarezza (a c. di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 154-176 (in specie pp. 161-166); Ivo Mattozzi, *Un sapere storico universale è possibile nella scuola primaria? L'insegnamento della storia con i "quadri di civiltà"*, "I Quaderni di Clio '92", 2007, n. 7; Id., *La didattica dei quadri di civiltà*, in Maria Teresa Rabitti (a c. di), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 79-92.